

Hørelære og Selvoppfatning

En intervjuundersøkelse om hvordan selvoppfatning påvirker
prestasjonen i hørelære

Tone Knutson Holmgren

Masteroppgave ved Institutt for musikkvitenskap
Universitetet i Oslo
Våren 2008

FORORD

Til alle som er interessert i faget hørelære på ulike måter, enten som student eller lærer. I denne oppgaven håper jeg du kan få noen nye tanker om hørelære eller få bekreftet noen gamle.

Takk til:

- Informantene som stilte opp til intervju og delte sine tanker med meg. Uten dem hadde det ikke blitt noen oppgave.
- Even Ruud for god veiledning underveis.
- Olle, som lærte meg verdien av å ta gode pauser.
- Den lille babyen i magen min, som med sine stadig kraftigere spark hjalp meg å holde tidsfristen, siden terminen falt på samme dag som innlevering av oppgaven..

Tone Knutson Holmgren

Oslo, 22.april 2008

INNHALDSFORTEGNELSE

FORORD.....	1
INNHALDSFORTEGNELSE.....	3

INNLEDNING	5
-------------------------	----------

BAKGRUNN	5
<i>En myte.....</i>	5
<i>Bakgrunn</i>	6
PROBLEMSTILLING	6
<i>Veien fram til problemstillingen.....</i>	6
<i>Formål.....</i>	8
<i>Avgrensning.....</i>	8
<i>Begrepsavklaring</i>	8
METODE	12
<i>Begrunnelse for det kvalitative forskningsintervju.....</i>	13
<i>Jakten på informantene</i>	14
<i>Induktiv eller deduktiv?</i>	20
<i>Fremstilling av resultatene og oppgavens oppbygning.....</i>	21

ER DET NOE VED FAGET SOM UTFORDRER SELVOPPFATNINGEN?	22
---	-----------

NOE VED SELVE FAGET?	22
<i>Kunnskapsfag</i>	24
<i>Praktisk og ferdighetsfag</i>	25
<i>Nyttig fag.....</i>	26
<i>Prestasjonsfag</i>	28
<i>Musikalitetsfag</i>	29
<i>Et stressende fag?.....</i>	36
<i>Trivselsfag</i>	38
NOE VED LÆREREN?	39
<i>Fagkunnskaper.....</i>	40
<i>Pedagogikk.....</i>	40
<i>Personlig egenskaper</i>	43
<i>Kan læreren påvirke prestasjonen?</i>	44

HVA ER SELVOPPFATNING?.....	46
HVA ER SELVOPPFATNING?	46
<i>Egoutvidelse</i>	47
<i>Reell og ideell selvoppfatning</i>	49
<i>Faglig selvoppfatning</i>	50
<i>Selvvurdering</i>	52
<i>Selvverd</i>	54
HVA PÅVIRKER SELVOPPFATNINGEN?	55
<i>Psykologisk sentralitet</i>	56
<i>Selvattribusjon</i>	58
<i>Andres vurdering</i>	62
<i>Sosial sammenligning</i>	64
<i>Mestringserfaringer</i>	66
 HVORDAN PÅVIRKER SELVOPPFATNINGEN PRESTASJONEN?	 68
MOTIVASJON.....	68
<i>Motivasjon og fagsyn</i>	70
<i>Motivasjon og verdier</i>	71
<i>Motivasjon og selvverd</i>	73
<i>Motivasjon og forventninger</i>	74
TO TENDENSER I PRESTASJONSMOTIVASJON	78
<i>Motivet for å oppnå suksess</i>	79
<i>Motivet for å unngå å mislykkes</i>	81
<i>Nervøsitet</i>	84
 AVSLUTNING OG DIDAKTISKE REFLEKSJONER	 88
 LITTERATURLISTE.....	 91

INNLEDNING

Bakgrunn

En myte

Er hørelære et skummelt fag eller er det bare en myte? Hva slags fag er hørelære og hvordan oppleves dette faget? Gruer folk seg til hørelæretimen? Kan hørelære oppleves mer som et prestasjonsfag enn et nyttig fag? Er det mer stress i hørelære enn i andre fag? Kan hørelære påvirke selvfølelsen?

En forskningsrapport gjort blant studenter ved Norges Musikkhøyskole viser at 27% opplever at det er mye stress i hørelæretimen. 26% opplever at det er middels grad av stress (Reitan 2006). Det vil si at over halvparten av de spurte studentene opplever en viss grad av stress i dette faget. Hvor kommer dette stresset fra? Hva er årsaken til at såpass mange kjenner seg stresset i faget? Reitan peker på viktigheten av å kjenne at man mestrer faget. "Å ikke mestre et fag kan prege både selvfølelsen, motivasjonen og studiesituasjonen. I gehørtreningsfaget er studenten ofte eksponert og hans/hennes prestasjoner er synlige og hørlige for andre i gruppen og for læreren" (Reitan 2006:138). Kan den stadige eksponering i hørelære være med å gjøre faget stressende? Kan dette være en årsak til at noen gruer seg til timene? Hvordan har studentene det i hørelæretimene? Kan man redusere dette stresset som over halvparten sier de opplever? Er det viktig at stresset i timene reduseres, eller er det bare sånn dette faget er og det er ingenting vi kan gjøre noe med?

Hørelære er ikke det viktigste i livet og heller ikke det viktigste i studiet. Når man som lærer blir litt oppslukt av faget og ønsker at elevene skal dele entusiasmen, må man kanskje av og til minne seg selv på dette. Det er ikke noe mål i seg selv å bli flink i hørelære. Hørelære er et verktøy for å nå andre mål. Det som imidlertid blir viktig, er å være litt varsom med hvordan vi forholder oss til de som skal lære seg dette verktøyet, slik at vi ikke skremmer dem bort fra å nå andre, viktigere mål, nemlig å kunne glede seg over å musisere og lytte til musikk.

Bakgrunn

Min interesse for dette feltet har blitt til gjennom samtaler med musikkstudenter i mange år, både som student selv og som lærer i faget. Det er noe som gjør at hørelære ofte har en del følelser knyttet til seg. Da jeg begynte som lærer i dette faget på en høyskole, opplevde jeg allerede før første time at noen ville ”plassere seg” for meg. De ville si litt hvem de var og hvilken historie de hadde, spesielt gjaldt dette de studentene som hadde gått musikklinje på videregående eller folkehøyskole og hadde erfaringer med hørelære fra før. Noen ville forklare at de var veldig nervøse i forhold til dette faget, mens andre informerte meg om at de var veldig dårlig i hørelære og at de ikke kom til å bli noe bedre. Enkelte ga beskjed umiddelbart om at de aldri ville synge høyt for de andre på gruppa. Jeg ble nysgjerrig på dette og tenkte at jeg måtte finne mer ut av dette. Hvordan skal jeg som lærer forholde meg til alle de forutinntatte meningene og fordommene rundt faget? Kunne jeg undervise dem uten å vite noe om deres erfaringer og følelser i forhold til faget?

Jeg begynte å lage spørreskjemaer der jeg spurte om erfaringer, forventninger og hva de tenkte om faget, for at vi dermed skulle komme i en dialog rundt dette temaet, og slik at alle skulle få en mulighet til å ”plassere seg” for meg, og ikke minst; jeg skulle få noe å forholde meg til i møte med dem. En fordel med spørreskjema er at alle kommer til orde og de kan si så mye eller lite de vil. En ulempe er at det er vanskeligere å tolke skriftspråket enn talespråket. Spørsmålene kan være vanskelige å forstå og det var vanskelig for meg å vite hva jeg skulle spørre om for å få frem den informasjonen jeg trengte. Og jeg var heller ikke helt sikker på hva slags informasjon jeg behøvde for å gi dem best mulig undervisning. Jeg trengte å undersøke dette grundigere. Og det er her oppgaven min starter.

Problemstilling

Veien fram til problemstillingen.

I utgangspunktet var jeg interessert i prestasjonsangst. Jeg hadde sett studenter som ble veldig nervøse for å synge for de andre på gruppe, og jeg ville gjerne vite mer om dette problemet. Hvorfor får man prestasjonsangst, hva er det og hvordan forebygge? Det er et stort emne og det forutsatte også at man faktisk mener å finne prestasjonsangst i hørelæretimene. Selv om

jeg hadde observert at studenter ble nervøse, er det er kanskje et for sterkt uttrykk å kalle det angst. Et annet problem var hvordan skulle jeg finne informanter? Hvordan skulle jeg finne noen som var villige til å stå fram med sitt angstproblem? Og hvordan skulle jeg evt. teste en metode for å hjelpe mot prestasjonsangst?

Jeg møtte også litt motstand rundt emnet prestasjonsangst og hørelære. En som underviste i hørelære sa til meg at prestasjonsangst kun var et resultat av at studentene hadde øvd for lite. Det er trolig mye rett i dette, men samtidig opplevde jeg at dette ikke var hele sannheten. Uttalelsen fikk meg allikevel inn på spørsmålet om hva som er årsaken til prestasjonsangsten. Kanskje det var her jeg måtte lete?

Det finnes grader av prestasjonsangst. Noen vil kanskje ikke si at de har *angst*, men at de kan kjenne seg *stresset* eller *presset*. Angst-begrepet måtte derfor bort, og jeg fant ut at jeg måtte lete etter hva som var årsaken til at noen ble stresset, og hvordan dette påvirket dem og deres prestasjon i faget. Inger Elise Reitan kom i en forskningsrapport frem til at fagets prestasjonsaspekt fort knyttes opp til *selvbilde* og at dette kan få negative konsekvenser (2006:55). Min interesse flyttet seg derfor mot selvbilde, og det ble klart for meg at det var dette jeg ville undersøke. Et annet begrep som dekker det samme er selvoppfatning, og jeg fant det passende å heller bruke dette begrepet. Ved å finne ut av hvordan de oppfatter seg selv i og utenfor faget, ville jeg kunne nærme meg både prestasjonsvegring og stress uten at det ble lagt som premisser for undersøkelsen. Ikke alle opplever at de blir stresset i faget, og det var like viktig å finne ut av årsaken til dette. Dermed ble problemstillingen:

Hvordan kan selvoppfatningen påvirke prestasjonen i hørelære?

Det kan og er mange ulike faktorer som påvirker prestasjonen; evner og anlegg for faget, oppgavenes vanskelighetsgrad, elevens metoder, motivasjon, gruppens sammensetning, læreren, opplegget, innholdet, tidspunkt på dagen, dagsform og mye mer. Jeg har valgt å ta for meg det kanskje mest u håndgripelige, men samtidig den faktoren som på en eller annen måte vil gjennomsyre alle de andre, nemlig elevens selvoppfatning. Ved å fokusere på elevens selvoppfatning, kommer vi innom de fleste sidene ved eleven og hans/hennes forutsetninger, forventninger og tanker om faget, og vil forhåpentligvis komme et skritt nærmere en forståelse av hvordan vi skal forholde oss til dem.

Formål

Formålet med oppgaven er å undersøke hvordan selvoppfatningen kan påvirke prestasjonen, både i positiv og negativ retning. Denne oppgaven vil være første steg i retning av å finne litt ut av hva som kan påvirke prestasjonen og forhåpentligvis gi oss noen svar på hva studentene tar med seg til timene, og hvordan vi som lærere skal forholde oss til dette. Oppgaven vil dermed handle om hvordan de oppfatter hørelære som fag, hvordan de ser på seg selv i faget, hvordan motivasjon og forventninger påvirkes og hvilken betydning læreren har.

Avgrensning

Det er fortsatt et stort emne. Det er skrevet masse om selvoppfatning i undervisningssammenheng. Jeg har måttet gjøre en avgrensning ut fra hva jeg mener svarer best på problemstilling, både i valg av metode, informanter og teori. Jeg kunne snakket både med lærere og elever for å høre begges historier og meninger om faget. Det hadde vært interessant å sammenligne hvordan det er på hver side av kateteret. Men jeg ville ikke at oppgaven i første rekke skulle handle om didaktiske problem, men jeg ville fokusere på elevenes *selvoppfatning*, og da ble det naturlig å bare snakke med elevene.

Undervisningsmetoder og læringsstrategier er med på å påvirke prestasjonene og vil kunne virke inn på elevens selvoppfatning, men i mindre grad vil jeg berøre dette, annet enn når elevene selv trekker dette inn.

I mitt utvalg har jeg konsentrert meg om de teoriene og sidene ved selvoppfatning som informantene trekker frem og også de sidene ved dette temaet som jeg selv mener kan få de største konsekvenser for prestasjonen i hørelære. Dette er på bakgrunn av egne erfaringer med faget, både som elev og lærer.

Begrepsavklaring

Jeg vil kort utdype begrepene fra problemstillingen, da disse ligger til grunn for hele oppgaven.

Selvoppfatning

En definisjon på selvoppfatning fant jeg hos Skaalvik og Skaalvik: "Selvoppfatning er en fellesbetegnelse på alt vi vet, tror og føler om oss selv" (2005:25). Det er med andre ord snakk

om bevisste oppfatninger. De fleste teoretikere avgrenser begrepet til kun å gjelde den bevisste oppfatningen vi har av oss selv. Disse oppfatningene har sine røtter i personens tidligere erfaring, og det avgjørende er hvordan disse erfaringene blir tolket og forstått. Selvoppfatningene er derfor subjektive og trenger ikke stemme med de oppfatningene andre får ved å observere personen. De samme opplevelsene vil dermed påvirke forskjellige personer på forskjellig måter, avhengig av hvordan opplevelsen blir tolket.

I skolen kan vi skille mellom en generell selvoppfatning, om å være flink eller svak på skolen, og en spesifikk selvoppfatning, som går på følelse og forventninger innen bestemte fag. I denne oppgaven vil vi berøre begge deler, men stort sett vil vi snakke om spesifikk selvoppfatning i et bestemt fag, nemlig hørelære.

Et annet begrep som dekker det samme som selvoppfatning, er *selvbilde*. Jeg ser ingen grunn til å skille mellom selvoppfatning og selvbilde, og heller ikke Skaalvik og Skaalvik lager noe skille her, men bruker begrepene om hverandre.

Selvvurdering er også et begrep som henger sammen med selvoppfatning. Selvoppfatning er summen av mange slike selvvurderinger. Man har mange ulike selvvurderinger på ulike områder som til sammen danner en selvoppfatning. Til slutt kan vi snakke om at vi kan ha et positivt eller negativt syn på oss selv, som vi kaller *selvverd*.

Jeg forstår selvoppfatning som et samlebegrep som inkluderer alle sider ved en elevs selvoppfatning, også selvvurderinger, selvverd og forventninger om mestring. Men jeg skal også forsøke å skille disse begrepene ut for å nyansere bildet (Skaalvik og Skaalvik 2005:89).

Prestasjonen

Med prestasjon mener jeg alt eleven gjør i timen. Synge melodier, klappe eller banke rytmer, lytte til akkorder og alle andre aktiviteter som hører med i faget. Elevene må prestere noe i en eller annen form hele tiden.

Prestasjon er handling. Alt det som kommer fra elevene i timen, kan vi si at er deres prestasjon. Det de presterer gir et resultat som kan måles. Snakker vi om å påvirke prestasjonen positivt, menes det at resultatet blir bedre, riktigere. En negativ påvirkning på prestasjonen, vil dermed være at resultatet blir dårligere, med mer feil.

I tillegg til resultatet, så må jeg også ta med det som kommer forut for prestasjonen. Det som handler om motivasjon til i det hele tatt å starte på en oppgave og til å fortsette å jobbe med faget. Hvis man ikke kommer i gang med oppgaven vil man aldri komme så langt som til å få et resultat. Jeg vil derfor i denne oppgaven også snakke om motivasjon og

prestasjonsmotivasjon, som er en forutsetning ved prestasjonen, og se på hvordan selvoppfatningen spiller en rolle her.

Hørelærefaget

Med hørelærefaget mener jeg de timene der det undervises i hørelære, altså undervisningsfaget hørelære. Hvordan er dette faget? Hva inneholder det? I Cappelens musikkleksikon fra 1979 definerer den svenske gehørpedagogen Lars Edlund hørelære som ”.. en samlande betegnelse på en rekke pedagogiske disipliner. De har alle et felles siktepunkt, nemlig å utvikle de funksjoner av et musikalsk gehør som er vesentlige for utøvelsen og forståelsen av musikk” (Reitan 2006:13).

Hvilke pedagogiske disipliner er det snakk om? For å forstå hvorfor og hvordan hørelærefaget er blitt slik det er i dag, vil jeg kort se på fagets utvikling og historie frem til i dag.

I Danmark heter faget hørelære, i Sverige kalles faget *gehörslära*, ofte forkortet til *gehör*, i Tyskland heter det ofte *Gehörbildung*, i England *ear training* eller *aural training*, i Frankrike *solfege* etter det italienske *solfeggio* (Reitan 2006). I Norge var det også vanlig å kalle faget hørelære, som i Danmark, men senere har flere undervisningssteder byttet ut navnet med *gehørtrening*. Argumentasjonen for å bruke gehørtrening i stedet for hørelære bygger i følge Reitan på at man ønsket å vise litt mer hva faget inneholdt; en trening av gehøret. Man kan oppfatte *høre* som et medisinsk fagområde og *lære* henspiller mer til teori enn til praksis. Hun forklarer videre at det også var en del skepsis til å bruke ordet *trening*, fordi dette lett kunne assosieres med ensidig teknisk drill, noe som faget tidligere har vært preget av. Noen mente derfor at *gehørutvikling* ville være et bedre ord. Men man har altså endt opp med gehørtrening og i dag finner vi både navnet hørelære og gehørtrening i Norge. Jeg vil i min oppgave benevne faget som hørelære, da mine informanter har dette navnet på timeplanen.

Hørelærefaget oppstod etter at noteskriftens utvikling skapte behov for å høre for seg hvordan notene ville klinge. Faget har derfor røtter tilbake til middelalderen og til Guido av Arezzo(ca. 995-1050) som utviklet både det tersoppbygde notelinjesystemet og solfege-metoden. Guido kan kalles hørelærens far, pga hans interesse for musikkpedagogikk og musikkteori satt i sammenheng med musikalsk gehør (Blix og Bergby 2007:8). Etter Guido, fram til midten av 1600-tallet, ble solfege-betegnelsene endret og utvidet til sju toner. Solmisasjon er videreutviklet av Sara Ann Glover, John Curven og Kodaly.

På 1700-tallet finner vi metoder som byttet ut solfege med tall. Nå begynner man også å interessere seg mer for rytmelesning. Aime Paris utviklet på 1800-tallet en rytmelesemetode med bruk av språkstavelser.

Melodidiktaten kom som en ny metode i hørelærefaget i 1882, da Albert Lavignac ga ut en avhandling hvor han presenterte nettopp melodidiktaten, som de fleste som har musikkutdanning kjenner til. I løpet av 1800-tallet ble de delemnene som vi i dag oppfatter som klassiske innenfor hørelærefaget, utformet: *melodi, rytme og harmonikk*. Og fra nå av får faget en kraftig utvikling og blir et sentralt undervisningsfag i musikkutdanningen. Årsaken til dette ligger i etableringen av musikkonservatorier (Reitan 2006:11).

Hva slags tradisjon har vi i Norge? Hvordan kom hørelærefaget til Norge? Og hvordan har det fått utvikle seg her? I 1883 opprettet Lindeman-familien en organistskole i Kristiania. Skolen utviklet seg til å bli landets første musikkonservatorium og her ble også hørelærefaget formalisert, inspirert av den tyske hørelæren som baserer seg på å benevne *intervaller* og på *tonetreff*. I 1950 ga Trygve Lindeman ut en lærebok i melodilesning som han kalte "*Tonetreffing og musikkdiktat*".

Det er først og fremst ulike metoder for notelesning faget har dreid seg om, og vi finner ulike tradisjoner i ulike land. Men siden vi i Norge ikke har hatt en Kodaly¹ som har samlet landet til en felles måte å tenke hørelærefagets metodikk på, er det svært mange ulike innfallsvinkler til faget. Dette skyldes blant annet at vi har manglet et enhetlig og samlende utdanningstilbud i hørelæredidaktikk i høyere utdanning. Undervisningen har derfor blitt preget av den tilnærming læreren velger og hva han/hun er påvirket av. Vi ser allikevel at fra 1950-80 tallet var undervisningen i norsk hørelære påvirket av danske og svenske pedagoger som Finn Høffding, Ravn Jensen, Jørgen Jersild, Lars Edlund, mye pga av faglig kontakt mellom lærestedene for musikk (Blix og Bergby 2007:11).

Ikke bare metodiske valg har fått konsekvenser for fagets utvikling og innhold. Omfangsrike fagplaner kunne lett føre til tidspress og drillpreget undervisning framfor vekt på grunnleggende ferdigheter. Dette påvirket også fagets innhold og metoder. Nå ser vi også en tendens til at faget noen steder vannes ut og ikke lenger eksisterer som et selvstendig fag. I læreplanen for studieretning for musikk, dans og drama som benyttes fra 2006, er hørelære og musikkklære integrert i programfaget *anvendt musikkklære*. Og Reitan mener ... "det er viktig å poengtere den nære forbindelse undervisningsfaget har til musikkklære og musikkteori. Det er her begrepsapparatet hentes fra og det er her den strukturelle ramme ligger, så som vokabular

¹ Zoltan Kodaly var ungarsk pedagog, komponist og musikkforsker og brukte relativ slomisasjon og ungarsk folkemusikk og har hatt stor betydning for utviklingen av faget.

og analysesystem” (2006:13). På den annen side, ser vi at på jazzlinjer og utdanning for rytmiske genre, kan gehørutvikling være integrert i de mer utøvende emnene og ikke de teoretiske. Noen steder er heller ikke hørelære skilt ut som egent emne og ivaretas generelt av alle musikk lærerne.

Innholdet i faget varierer fra skole til skole, fra fagplan til fagplan, men det finnes allikevel en felles fagbasis; *tonehøyde, rytme, akkordforståelse og harmonisk analyse*.

Når det gjelder lærebøker, finnes det begrenset antall med relevant undervisningslitteratur, bortsett fra melodi- og rytmelesningsbøker. Lærere bruker derfor mye tid på selv å finne egnet undervisningsmateriale. Denne fleksibilitet og frihet gjør at faget er preget av mange individuelle løsninger, og mange individuelle oppfatninger av hva og hvordan faget skal være (Reitan 2006:14). Et avgjørende punkt for faget og for elevene er derfor: hvem underviser i hørelære? Hva slags utdanning kreves for å ta ansvar for andres utvikling av gehør? Det varierer nok fra skole til skole. Men siden det ikke er en egen utdanning som hørelærepedagog, må skolene kanskje noen ganger godta en lærer som ikke har noen formell hørelæredidaktikk i sin kompetanse. Vil dette være et problem? Er det noe ved hørelærefaget som skulle tilsi at læreren i dette faget bør vite litt hva han/hun driver med? Finnes det noen didaktiske problemstillinger som kun oppstår i hørelære? Dette skal jeg komme tilbake til i siste kapittel.

Metode

I boka ”Hovedoppgaven” står det: ”Leseren har krav på å vite hvordan innsamlingen av informasjon har blitt gjort” (Jørgensen 1993:90). Derfor skal jeg i dette kapittelet gjøre rede for hvordan min innsamling av informasjon ble gjort, hvordan jeg har analysert informasjonen og hvordan resultatene skal presenteres.

Valg av metode vil være avgjørende for hva slags resultat man får og vil være avhengig av hvilket formål undersøkelsen har. Kvale sier at ”Begrepet metode betyr opprinnelig: veien til målet. Når det ikke er angitt noe mål er det vanskelig å vite veien dit” (Kvale 1997:114). Det er temaet som skal bestemme metoden, og siden temaet mitt var selvoppfatning i hørelære, måtte jeg komme i kontakt med noen som hadde hørelære og

komme i en dialog med dem. Hvordan skulle jeg undersøke dette? Hvem skulle jeg spørre? Hvordan skulle jeg spørre dem? Hvordan skulle jeg fremstille resultatene?

Begrunnelse for det kvalitative forskningsintervju

For å nærme meg problemstillingen, vurderte jeg to mulige innsamlinger av materiale. Et spørreskjema om selvoppfatning, var et alternativ. Ville det være mulig å bruke et spørreskjema til denne forskningen? Ja, jeg ville absolutt kunne finne ut en del ved å bruke spørreskjema. Et eksempel som er nærliggende å vise til i den forbindelse, er en forskningsrapport gjort blant studenter på NMH, der et spørreskjema ble delt ut til over 100 studenter for å kartlegge hvordan de oppfattet læreplanen i gehør (Reitan 2006). I en slik type *kvantitativ* undersøkelse, finner man ut noe om utbredelsen av et fenomen. Det er interessant å se, nettopp som Inger Elise Reitan har gjort, hvor mange som kjenner på stress i timene. Ved kvantitativ spørreskjema kan man ha et stort utvalg av informanter, og man får god dekning for å si noe generelt om fenomenet man undersøker. Har man graderte kategorier, der studentene for eksempel skal krysse av for i hvor stor grad de er enig eller uenig, så kan man også på en enkel måte finne ut av graden eller styrken av det man undersøker.

Mitt anliggende var imidlertid å finne ut av hvordan de så på seg selv og hva som påvirket prestasjonssituasjonen. Jeg ville ikke bare vite hvordan de opplever timene, jeg ville vite hvorfor de evt. opplever timene *forskjellig*. Hva slags mennesker har vi med å gjøre? Hvordan ser de på seg selv? Jeg vurderte det slik at jeg måtte komme i kontakt med personene og få utdypende svar. Jeg valgte derfor intervjuet som metode, *et kvalitativt forskningsintervju*. Den kvalitative forskningen kan være til hjelp for å lage hensiktsmessige spørre-kategorier når man skal gjøre en kvantitativ undersøkelse. Et bakenforliggende motiv jeg hadde med oppgaven, var nettopp å få vite hvilke spørrekategorier man skal ha når man vil kartlegge studentens forkunnskaper, selvoppfatning og forventninger i møte med hørelære. Kvale sier i sin bok om kvalitativ forskning:

I dagens forskning innhenter man ikke lenger kunnskap bare gjennom ytre observasjon og eksperimentell manipulasjon av menneskelige anliggender, men man fokuserer i stadig større grad på den forståelse som oppstår gjennom samtaler med de menneskene som skal forstås” (1997:25).

Og denne forståelsen kan, som i mitt tilfelle, brukes til å bedre situasjonen for dem som blir intervjuet. Den kunnskapen som oppstår ved å forstå mer om informantenes forutsetninger,

følelser, tidligere erfaringer, vurderinger og selvoppfatning, har som mål å bedre deres utbytte av hørelæretimen.

Det kvalitative intervjuet er en form for samtale. Det er en faglig samtale som jeg som intervjuer setter rammene for. Men det er også viktig å understreke at dette ikke skal være en terapeutisk samtale, selv om temaene vil dreie seg om selvoppfatning, selvtillit og kanskje i noen tilfeller; såre minner. Målet for samtalen er å få intellektuell innsikt. I fag der det er lite didaktiske materialer å forholde seg til og hvor det er mer eller mindre opp til læreren å bestemme innhold og form i faget, er lett å bli en skrivebordspedagog som sier ”slik tenker studenten” eller ”dette er det beste for studenten”. Det beste for studenten er vel rett og slett å bli spurt av læreren: hva tenker DU?

Jeg måtte også vurdere om undersøkelsen min *kun* skulle være intervju, eller om den også måtte kombineres med observasjon av studentene i klassesituasjonen. Det er en del interessante koblinger mellom hvordan man tenker om seg selv og hvordan man fremstår for andre. For å kunne si noe om dette måtte jeg ha observasjoner over en lengre tid, og hvis jeg skulle bruke mine egne studenter til dette ville jeg komme i en vanskelig situasjon der jeg skulle vurdere dem på mange områder. Mitt personlige forhold til dem som deres lærer vil også være et hinder. Jeg kom derfor frem til at jeg ikke ville gjøre en case-studie.

Denne oppgaven skulle handle om hvordan de ser på seg selv, deres selvoppfatning. Det ble etter hvert klart for meg at det var likegyldig hvordan andre oppfatter dem. Derfor skulle det vært nok å snakke med enkelte studenter.

Jakten på informantene

Hvem?

Jeg har valgt å fokusere på elever som går på høyere utdanning i musikk, nemlig på en høyskole. Aldersgruppen kan jo variere her, men hovedtyngden ligger allikevel et sted mellom 18-30 år. Vi snakker altså om en gruppe elever som er voksne og som selv har valgt å studere musikk. At de er voksne og ikke barn, er av betydning for den pedagogiske aktiviteten. Samtidig vil de allikevel være i en situasjon der de ikke har problemer med å tilpasse seg elevrollen. Jeg snakker med andre ord ikke om voksenopplæring, som har egne utfordringer. (Olseng 1994)

Valget om å ha undervisning i hørelære føles nok ikke alltid like selvvalgt. Men valget om å ta musikkutdanning er selvvalgt, så i utgangspunktet kan vi regne med å møte elever som er relativt motivert, fordi faget er en del av et studie de ønsker å gjennomføre.

Valg av informanter var en omfattende del av prosessen. Det skulle være noen som blir eller har blitt undervist i hørelære. Her hadde jeg mange alternativer. For det første har vi de som møter hørelære for første gang. Da kan vi enten gå til videregående skole eller også høyskole. Mange møter hørelære for første gang her. Det som er bra med elevene i en slik gruppe, er at de har nærhet til faget fordi de er i læringssituasjonen nå. Eller så kunne jeg velge de som har hatt undervisning i hørelære tidligere. Det vil være interessant å snakke med disse, og det gjør man jo også i mange sammenhenger. Mange, for ikke å si alle, som har studert musikk har en eller annen historie fra hørelæretimen. Fordelen her er at de har fått faget på avstand og kan se tilbake på en tid som er forbi. Da kan det være lettere å se svakheter ved seg selv og hvordan man oppfattet seg selv, enn om man står midt oppi det. På den annen side, så har de ikke den samme nærheten til faget og vil ikke nødvendigvis ha det samme ønske om skape forandring i et fag de ikke lenger har.

Jeg kunne også velge de som har jobbet med faget en liten stund, og som fortsatt er i undervisning. Denne gruppen finner vi gjerne på en høyskole. Fordelen med denne gruppe er at man kan regne med at de fleste har et reflektert forhold til seg selv, de vet hvem de er og har møtt en del ulike personer slik at de har fått en del tilbakemeldinger på hvem de er. De skulle være i stand til å reflektere over seg selv og også hørelærefaget generelt. Derfor valgte jeg meg informanter fra denne gruppen.

Hvor?

Siden oppgaven skulle handle om hørelære, et fag som jeg selv underviser i, tenkte jeg umiddelbart at jeg ville bruke mine egne studenter. Det var en praktisk løsning. Vi kjente hverandre godt og var ikke nervøse for å snakke sammen. De ville kanskje også kjenne at det var godt å få sagt en del ting til meg, siden jeg var den som kunne gjøre noe med det. Thagaard understreker nettopp at "...den informasjonen informanten er villig til å bidra med, er knyttet til hvordan hun eller han oppfatter forskeren (2003:18). Jeg visste også hvordan de presterer i faget og hadde dermed en del observasjonsmateriale å bygge samtalen på.

Samtidig så jeg også en fare ved å bruke mine egne studenter. De kunne la seg påvirke til å si det de tror jeg vil høre fordi de kjenner meg, og de ville kanskje også unngå å si ting

om min undervisning som de ikke likte, og det var nettopp dette jeg ville vite mer om. Jeg måtte derfor velge informanter fra en annen skole.

Jeg bestemte meg derfor for å ta kontakt med to forskjellige lærere på en annen høyskole som hadde hver sin gruppe på forskjellige årstrinn. I min naivitet hadde jeg tenkt at det skulle være relativt enkelt å få tak i informanter. Men det dukket raskt opp et problem: hvordan skal man egentlig få studenter til å stille opp på et slikt intervju? Blir de skremt av ordet selvpoppfatning? Læreren jeg snakket med foreslo å bytte ut selvpoppfatning med et ord som ikke skremmer dem bort og som får dem til å tro at de må utlevere seg veldig. Det ligger samtidig noe viktig i at man som forsker ikke skal bruke for mye tid på å forklare hva man er ute etter. Mine forutinntatte meninger kan dermed skinne igjennom, og informanten prøver å svare det jeg er ute etter. Jeg endret derfor intervjuet til: *hvordan opplever du hørelærefaget?*

I det andre intervjuet tenkte jeg at det ikke var så lurt å la meg lede til å kalle intervjuet noe annet enn det som var hovedtemaet. Jeg fikk en liten følelse av at studentene tenkte de var der for å snakke litt løst og fast om hørelære, og jeg måtte bruke en del tid på å komme inn til kjernen av problemstillingen min

Utvalget

Jeg visste nå fra hvilken gruppe jeg skulle hente informanter og jeg visste hvor jeg skulle finne dem, men hvordan skulle jeg gjøre utvalget?

Kvalitative studier baserer seg på strategiske utvalg, det vil si at vi velger informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen (Thagaard 2003:53).

Jeg ønsket å gjøre et strategisk utvalg og ville ha læreren med til å plukke ut de informantene som han antok at hadde noe å komme med i forhold til problemstillingen. I min forespørsel til faglærerne, ville jeg at de skulle finne noen sterke og noen svake elever. Jeg var også interessert i noen som virket trygge og noen som virket sterke. Det var også i min interesse at det skulle være noen som var litt interessert i faget, da disse ville være litt mer engasjert i selve prosjektet. Men nok en gang ble jeg overtalt av faglærer og lot ham avgjøre prosessen: utvalget av studenter skulle foregå ved at læreren spurte om de to første på klasselista kunne stille opp. Tanken hans var at hvis man går direkte på noen, så kan det misforstås til at man har plukket ut noen fordi de er spesielt dårlige eller flinke – og det var jo nettopp det jeg hadde tenkt.

Utvalget av informanter ble altså gjort *tilfeldig* og at det ble de som var villige som stilte opp. Thagaard kaller dette *tilgjengelighetsutvalg* (2003:54). Hun legger til at det er en fare ved tilgjengelighetsutvalget, nemlig at det er ikke nødvendigvis de som har mest på hjerte som stiller opp. Hvis intervjuet skal dreie seg om noe som går på selvtillit eller selvoppfatning, så vil det kanskje være de som er trygge og føler at de takler ting bedre enn andre som stiller opp.

En annen fare ved å plukke fra en liste eller spørre om hvem som er villige til å stille opp, er at du kan få folk som egentlig ikke er interessert i å dele noe med deg. Under det ene intervjuet, tenkte jeg nettopp det; informanten var rett og slett ikke noe interessert i skolen og brydde seg ikke om hun gjorde det bra eller dårlig. Samtidig måtte jeg spørre meg selv: er det ikke like viktig å snakke med disse? Det endte imidlertid opp med at jeg tok en ny runde med intervjuer fordi jeg fikk for lite informasjon ut av et par av de tilfeldige informantene. Jeg var hele tiden bevisst på at jeg ikke gjorde dette fordi informantene ikke svarte slik jeg håpet, men fordi jeg trengte noen som kunne svare på spørsmålene knyttet til problemstillingen min.

Hadde det vært mer interessant for meg å bare intervju de som virkelig strevde med dette faget? Var jeg egentlig ute etter skrekkehistoriene? Ja, da jeg startet, var jeg det. Jeg ville få tak i de ”fæle” historiene fra folk som hadde opplevd å bli ledd ut av læreren, eller av de andre elevene. Folk som har måttet sluttet med musikk fordi de hatet dette faget. Det hadde vært veldig interessant å få tak i disse menneskene, for vi vet vel alle at de finnes, men hvor finner man dem, og hva slags nytte vil vi som lærere egentlig ha av disse historiene? Jeg var uansett prisgitt mitt tilfeldighetsutvalg og måtte jobbe ut fra dette. Det viste seg imidlertid at jeg totalt sett fikk et bredt spekter, og at de belyste temaet på de forskjellige måtene jeg trengte.

Når det gjelder antall i kvalitativ forskning sier Kvale at man skal intervju så mange som er nødvendig for å finne ut det du trenger (1997:58). Jeg intervjuet åtte personer totalt, og bruker fem av dem i oppgaven. Tre ble utelatt pga at de ikke viste noen særlig interesse for fagfeltet.

Kontakt oppnås

Kvale viser til at det er tre etiske regler for forskning på mennesker: *Det informerte samtykke* som er at intervjupersonene vet hva de er med på og formålet med det. *Konfidensialitet*, at man ikke offentliggjør personlige data som kan avsløre intervjupersonens identitet. Og *konsekvenser*, fordeler og ulemper ved å være med i studien - både for de som er med og den

større gruppen som de representerer (1997:69). Alle disse punktene ble ivaretatt ved at informantene fikk god informasjon om formålet med undersøkelsen gjennom faglærer, at de skulle være anonyme og om hvordan informasjonen skulle brukes. Samtidig gjentok jeg dette i starten av hvert intervju. Når det gjaldt konsekvensene av å være med, la jeg vekt på at de trolig ville kunne lære noe om seg selv og at de ville få et mer reflektert forhold til hørelære.

Erfaringer fra intervjuundersøkelser viser at informantene stort sett synes det er interessant og lærerikt å bli intervjuet. Det å fortelle om seg selv til en interessert lytter kan bidra til at informanten får mer innsikt i sin egen situasjon (Thagaard 2003:26).

Dette opplevde jeg i intervjusituasjonen. En av informantene sa i det han gikk ut av døra: ”Dette var interessant! Jeg har aldri snakket så mye om hørelære før!” En annen sa: ”Dette var koselig! Takk for praten!”

Jeg fikk låne et lite møterom på skolen der studentene holder til. De bruker ikke dette rommet, og jeg er heller ingen autoritet på denne skolen, så vi satt overfor hverandre som to likeverdige personer som konverserte om hørelære. Tidsrammen rundt intervjuene varierte fra 30min til 60min. Jeg spilte alt inn på en mp3-spiller.

Siden jeg ikke kjente studentene fra før, var det viktig for meg å raskt skape en trygg og lett stemning slik at de ville åpne seg litt for meg. Litt kaffe og en bolle kombinert med lett småprat var ingrediensene. Og jeg opplevde at de alle var villige til å svare på alle spørsmål jeg hadde.

Intervjuguiden og spørsmålene

Hvilke spørsmål skulle jeg stille? Hvordan skulle jeg få frem det jeg ville? Og hvordan skulle det analyseres etterpå? Kvale sier at ”Jo mer strukturert intervjusituasjonen er, jo lettere er det å strukturere og analysere intervjuet senere” (1997:77). Jeg brukte derfor masse tid på å tematisere spørsmålene på forhånd.

Jeg brukte teorien jeg hadde tilegnet meg til å lage en rekke spørsmål for å finne ut av hva de tenker om de forskjellige emnene. Jeg gjennomførte et prøveintervju for å se om jeg fikk fram det jeg ville. Da jeg hørte gjennom dette intervjuet skjønte jeg at en del måtte forandres på og at jeg måtte bli flinkere til å tørre og spørre om det jeg faktisk var ute etter.

I noen intervju viste det seg at jeg hadde laget altfor mange spørsmål, fordi samtalen gikk lett og informanten spant videre selv. Mens i andre intervju var det til stor hjelp å ha tenkt ut på forhånd hva jeg kunne spørre om neste gang.

Transkripsjonene

Etter å ha lest en del oppgaver som har tatt i bruk kvalitativt intervju, var jeg forberedt på at selve transkriberingen skulle ta lang tid. Noen sa sågar at det kom til å ta enda lenger tid enn det du forventer, selv om du forventer at det skal ta lang tid. Derfor ble jeg ikke overrasket over at denne prosessen tok en del tid. Utfordringen i denne prosessen ligger i at man skal oversette fra en muntlig språk, som har sine egne regler, til et skriftlig språk som har helt andre regler (Kvale 1997:104). Jeg noterte meg alt de sa, men da jeg skulle bruke sitatene i analysen, kuttet jeg ut de ordene som ikke var nødvendig for å forstå meningen, ord som ”eh” og ”lissom..”

En fare for meg var at jeg ville få bekreftet enighet om at selvoppfatningen kan påvirke prestasjonen. Derfor var jeg veldig nøye på at jeg alltid spurte direkte om denne sammenhengen, slik at alle hadde mulighet for å gi meg en tydelig benektelse av denne sammenhengen. Jeg brukte også litt tid på å oppsummere hvordan jeg tolket svarene deres, slik at de hadde mulighet til å endre uttalelsene sine hvis jeg hadde oppfattet dem feil.

Jeg ønsket å finne sammenhenger og uttalelser som kunne hjelpe meg i retning av å forstå hvordan studentene har det i hørelæretimen. Det kan sies å være det Kvale kaller en analytisk generalisering. Analysen av intervjuene kunne brukes til å forutse hva som skulle komme til å skje i annen situasjon, altså i en annen gruppe, med andre studenter (1997:161).

Etiske dilemmaer

Informantene skal være klar over hva de er med på. Jeg opplevde jo her at jeg ble litt overkjørt av læreren som ville kalle undersøkelsen noe annet enn det jeg selv hadde tenkt. Er det etisk riktig av meg å sette en annen overskrift når undersøkelsen kommer ut? Studentene visste at de skulle være med på en undersøkelse om hvordan de opplever hørelære, og de svarte kun på de spørsmålene de ville. Når de selv kommer inn på temaer som har med selvoppfatning å gjøre, så er dette med viten om at jeg kan velge å bruke dette i oppgaven. De fikk heller aldri beskjed om hva som skulle være hovedtema for oppgaven. Så jeg vurderte det til å være etisk riktig av meg å presentere oppgaven for dem på denne måten.

Et tema jeg ønsket å finne ut av, var mestring og hvordan de selv opplevde dette. Man skiller gjerne mellom reell mestring, den objektive som blir registrert av læreren, og opplevd mestring slik eleven opplever den. Dette kommer jeg tilbake til senere. (Jmfr. Avsnittet om mestringserfaring) Dette forutsetter imidlertid at man observerer studenten og vet noe om hans eller hennes mestring. Jeg har ikke gjort en observasjonsstudie, så en annen måte å finne

ut av dette på, ville være å snakke med læreren deres. Da ville imidlertid primissene for intervjuet blitt annerledes, og jeg var interessert i at de skulle oppleve at det var deres meninger og følelser som var det viktige, og ikke at de også skulle bli vurdert av læreren. Derfor valgte jeg å ikke snakke med lærerne om hvordan han opplevde at de mestret faget. Jeg visste heller ingenting om karakterene deres hvis de ikke nevnte dette selv, men noen gjorde jo det.

Gjennom intervjuene ville jeg prøve å forstå hvilken selvoppfatning de har. Som jeg har nevnt, går selvoppfatning på det man tror, vet og føler om seg selv, så utfordringen ble å få dem til å åpne seg. Man står jo fritt til å fremstå på hvilken måte man vil, og mange velger nok kanskje å pynte på sannheten. Man har behov for å skjule sine svakheter, og det kan til og med være lurt og sunt å prøve å skape et positivt bilde av seg selv, selv om man ikke nødvendigvis har det. Dette kalles *selvpresentasjon* (Skaalvik og Skaalvik 2005:78) og kan kanskje bli et problem i en intervjusituasjon. Temaene i intervjuet, det at de fikk være anonyme og det at jeg var mest interessert i hvordan de tenkte om seg selv, gjør at jeg ikke har noe grunn for å mistro at deres presentasjon av seg selv skulle være noe annet enn riktig.

Induktiv eller deduktiv?

I forkant av intervjuene studerte jeg teorier om selvoppfatning, hørelære, pedagogikk og psykologi. Jeg skaffet meg relevant teori om temaet og fikk begreper jeg ønsket å prøve ut og lære mer om. Derfor var metoden på mange måter *deduktiv*, som er "... basert på et prinsipp om at empirisk forskning kan brukes til å teste hypoteser som er avledet fra teorier" (Thagaard 2003:174). Når man i kvalitativ forskning tar utgangspunkt i teori, er det vanligere å kalle det *utprøving* av hypoteser fremfor *testing*. Fra teoristudien hadde jeg noen hypoteser jeg ville prøve ut, men samtidig var jeg interessert i å få korrigert og å få utfyllende informasjon. Thagaard sier om dette at:

Formålet med studier som er rettet mot utprøving av hypoteser, er å nyansere eller videreutvikle de teoretiske perspektivene som hypotesene er utviklet fra. (2003:176)

Hvis jeg i min undersøkelse imidlertid utvikler *ny* teori fra dataene jeg samler inn, vil metoden være *induktiv*, og kvalitativ forskning er ofte induktiv. Den tar utgangspunkt i empiriske studier og utvikler teoretiske perspektiver på grunnlag av disse (Thagaard 2003:173). Jeg tenkte derfor på metoden som både deduktiv og induktiv. Og i denne

mellomposisjonen finner vi *abduktiv* metode, som har sitt tyngdepunkt mellom teori og empiribaserte fortolkninger. Utgangspunktet for forskningen er etablert teori, mens analysen av dataene gir grunnlag for nye teoretiske perspektiver (Thagaard 2003:177).

Kvalitative studier er som oftest preget av en dialektisk prosess mellom dataanalyse og teoretisk perspektiv, og forskningsvirksomhet preges av både induktive og deduktive tilnærminger. Men man deler dem gjerne inn etter hvor de har sin teoretiske forankring (Thagaard 2003:175) og da vil min undersøkelse kunne sies å være i hovedsak deduktiv siden den har en forankring i utprøving av teori.

Fremstilling av resultatene og oppgavens oppbygning

I noen tilfeller startet jeg med empirien og brukte teorien til å tolke dette, mens i andre tilfeller var det naturlig å starte med teori og la informantene belyse teorien fra forskjellige sider, enten ved å bekrefte det eller kanskje nyansere bilde litt.

Dette er ikke først og fremst en fagdidaktisk oppgave. Men et underliggende mål for oppgaven er jo nettopp å forsøke å forstå elevene bedre og dette vil måtte få konsekvenser for hvordan man underviser i faget. Jeg vil kort kommentere dette underveis og ellers komme med noen didaktiske refleksjoner i oppsummeringen.

Jeg nærmer meg problemstillingen ved først å spørre om det er noe i eller rundt faget som utfordrer selvoppfatningen. Her kommer jeg innom syn på faget men også på læreren. Deretter ser jeg på hvordan informantene tenker om selvoppfatning og hvordan selvoppfatningen påvirkes. Hvordan selvoppfatning påvirker prestasjonen belyses videre gjennom å se på motivasjon og prestasjonsmotivasjon.

ER DET NOE VED FAGET SOM UTFORDRER SELVOPPFATNINGEN?

For å undersøke hvordan selvoppfatningen kan påvirke prestasjonen i hørelære, blir det viktig først å vite hvordan de oppfatter faget og prestasjonen i faget. Ligger det noe i fagets innhold, oppbygning, struktur og gjennomføring som har noen sammenheng med selvoppfatningen eller som på noen måte kan utfordre denne? Er det noe spesielt utfordrende ved hørelære?

Noe ved selve faget?

Skal du undervise i hørelære for første gang, vil det være naturlig å starte med å lese fagplanen for faget. Fagplanen forteller oss om innholdet og formålet med faget. Om den formelle fagplanen sier Hanken og Johansen at den er: ”.. et skrevet dokument som angir retningslinjer for mål, innhold og organisering av undervisningen” (1998:134). Denne sier oss noe om hva slags fag dette er og hvilke rammefaktorer faget har. Fagplanen tar for seg de praktiske sidene ved faget, som timeantall, organisering, vurdering og eksamensavvikling. *Innholdet* i faget handler om hvilke delemner faget består av. Fagplanen der mine informanter studerer, nevner følgende emner:

- imitasjon, memorering, improvisasjon
- strategier for å lese og skrive melodisk materiale uten modulasjon
- rytmelesing, rytmeforståelse og notasjon, med vekt på taktarter, underdeling, groove og tempotrening med rytmisk materiale som polyrytmikk, skjeve taktarter og vekslende takt
- treklanger, firklanger, funksjonsanalyse og besifring
- harmonisk materiale hoved- og bitreklanger med omvendinger
- ulike lyttemåter og notasjonsmåter

Det mest overordnede ved planen er målet eller fagets betydning, og her fant jeg følgende mål beskrevet:

”Gjennom arbeidet med emnet skal studenten tilegne seg kunnskap og ferdigheter som setter ham/henne i stand til å anvende de musikalske håndverksdisiplinene på en innsiktsfull og formålstjenlig måte.”

Hanken og Johansen legger imidlertid til at den formelle lærerplanen sjelden omfatter det som faktisk skjer i virkeligheten og hva eleven faktisk lærer, men den er ment å styre den pedagogiske virksomheten (1998:134). Det samme vil valg av lærebok gjøre. Her finnes det mange forskjellige bøker å velge i og mange metoder. Innledningskapitlene sier ofte litt om hva som er fagets hensikt og hvilken side av gehøret boka er ment å jobbe med. Forteller lærerplanen og lærebøkene oss nok om hva slags fag hørelære er?

Det er nylig kommet en bok om hvordan undervise i hørelære, som ikke bare handler om metoder, selv om den gjør det også. Blix og Bergby bok "Øre for musikk – om å undervise i hørelære" tar for seg andre aspekt ved det å undervise i hørelære, blant annet hva slags fag hørelære er. De nevner at faget kan oppfattes som et: Støttefag, tverrfaglig bindeledd, teorifag, kunnskapsfag, praktisk, ferdighets fag, nyttig fag, prestasjonsfag, mestringsfag, trivselsfag (2007:43-44).

Undervisningsfaget bygger på et *basisfag* som er fagets totale kunnskapsbasis. Faget vil variere alt etter hvilken pedagogisk sammenheng det står i. Frede V. Nielsen operer med ulike kategorier av fagsyn, og noen vil kunne passe på hørelærefaget. Han snakker om "Musikk som sakfag"; der faget først og fremst er noe materielt, noe teknisk. "Musikk som lydfag", en utvidelse av lydrepertoaret, ikke bare sang og musikk (1998:163-286). Hanken og Johansen nevner fagtyper som ferdighetsfaget, kunnskapsfaget, musisk fag og trivselsfag (1998:168-179). Inger Elise Reitan nevner også at det kan være interessant å se på gehørfaget som: Almenndannende fag, som vil si at "... faget skal gi kunnskaper og ferdigheter som er felles for alle og som dermed ikke er spesialiserte." Faget er altså likt for alle uansett instrument, som del av en allmenn musikkutdanning. Og dette kan henge sammen med at faget dermed kan bli et identitetsfag "... at faget gir identitet til en gruppe og dermed binder sammen dem som er innenfor gruppen i forhold til 'de andre' "(2006:37). Siden alle som er musikkutdannet må gjennom hørelærefaget, så kan dette faget få en identitetsskapende karakter.

Hvilket fagsyn som preger fagplanen og hvilket fagsyn musikkpedagogen har, vil prege undervisningen. Disse ulike aspektene vil på forskjellige måter kunne påvirke hvordan eleven ser på seg selv i faget, og det er derfor viktig å tenke gjennom hvilke fagsyn som dominerer.

Lærerplan, lærebøker og fagsyn har alle også en *opplevd* side. Det er ikke sikkert studentene opplever det vi faktisk tror de opplever. Jeg har derfor spurt informantene om hvilke tanker de har om hørelære som *fag*. Hva slags fag er hørelære?

Jeg startet intervjuene med å spørre om hvilke assosiasjoner de fikk til hørelære. Den første assosiasjonen sier oss noe om hvilke forestillinger man får når man hører et ord, hva man forbinder dette ordet med. Assosiasjonen kunne være en følelse. En informant hadde som sin første assosiasjon: *"..at det er skummelt!"* For andre var assosiasjonen mer konkret og hadde ikke noen sterke følelser knyttet til seg. *"Tja...ta-ka-ta-ka..."* En informant hadde også en slags fysisk assosiasjon. Han tenkte høy puls. Noen trakk fram at faget var først og fremst et kunnskapsfag.

Kunnskapsfag

Hørelære regnes ofte blant de teoretiske fagene i musikkutdanningen. En informant understreker nettopp den teoretiske kunnskapen faget gir.

Hørelære er snakk om begrep om ting. Du får en måte å uttrykke det du kan på. Det er som å lære et musikalsk alfabet. Du må få begrep på hva de ulike tingene heter, og når du kan det, kan du begynne å sette ting i system. Da forstår du mer hvordan ting fungerer, og så kan du utnytte kunnskapene. (4)

Hørelære skal gi kunnskaper om metoder og strategier for notelesing, lytting og notasjon. I boka *"Notelesing- hva slags lesing er det?"* sammenligner Blix notelesning med hvordan vi lærer å lese språk, og undersøker om man ved gjøre denne sammenligningen kan forstå litt mer om metoder som brukes i hørelære, og om hvorfor det er så viktig å synge. Hun betrakter hørelære som musikkens lese- og skrivefag. I språkopplæringen er det skriftspråket som er utfordringen:

"Det virker som om mennesket er skapt for å tilegne seg og bruke språk, og vi er i veldig ung alder i stand til å bruke språket med meget god presisjon og ekvilibrisme. Utøvelse av skriftspråk er derimot ikke en medfødt menneskelig egenskap, men må læres"(2004:13).

Vi ser det samme i musikk. Man oppfatter musikk og man kan synge og bruke musikk fra man er barn, men å lese og skrive musikk krever opplæring. Karpinski viser også til denne sammenligningen med språket og sier at vi bruker mange timer, uker, mnd og år før vi kan alle bokstavene *flytende*. Vi må tenke at det er like mye arbeid som skal til for å bli god til å lese noter (2000:168). Vi hører allerede, men vi mangler begrepene og disse tar det tid å lære seg:

Du kan høre akkorder men du vet ikke hva de heter. Men hvis du går inn for å lære noe, og hvis du har evnen til å klare å tilegne deg kunnskapen som du kan få i hørelære, så kan du neste gang du hører den akkorden si at; ja, det var en D7. (4)

Swanwick skiller mellom intuitiv og logisk-analytisk kunnskap. Den intuitive vil være at man kjenner igjen en dominantseptimakkord, men man vet ikke hva den heter. Den logisk-analytiske kunnskapen vil være de musikkteoretiske begrepene. Han mener den intuitive kunnskapen er den viktigste, for uten den hadde vi ikke hatt noe å utvikle logisk-analytisk kunnskap fra (Hanken og Johansen 2000:182-183).

Hvor godt man kan alfabetet og de musikalske begrepene, og om man har sett fruktene av denne kunnskapen, kan være med å påvirke hvordan man oppfatter faget. For at man skal kjenne at man har lyst til å bli bedre i noe, må man se en sammenheng mellom teori og praksis, eller vi kan kanskje si: teori, praksis og virkelighet. ”Å vite noe er ikke det samme som å kunne gjøre det” (Hanken og Johansen 2000:183). Å kunne utføre noe innebærer en egen form for kunnskap som kan kalles for *kunnen* og som forutsetter øving. Kunnen er en kunnskapsform vi kan kalle *ferdighetskunnskap*. ”Ferdighetene er imidlertid ikke bare knyttet til motorikk og kroppskontroll, men er også i stor grad avhengig av mentale prosesser” (Hanken og Johansen 2000:184). For eksempel ved primavistalesning:

Til forskjell fra å lese språk, er prima vista-lesing av noter en aktivitet som setter i gang en hel rekke forskjellige prosesser i hjernen og er noe av det mest komplekse et menneske kan foreta seg (Blix 2004:11).

Kunnskapen i hørelære avhenger av intuitiv og logisk analytisk kunnskap; man skal høre, man skal forstå og man skal gjøre. Eller som mantraet til Gro Shetelig Kruse: ”Høre-gjøre-bevisstgjøre” (2001) Nettopp ”gjøre-delen” er det mange av informantene først og fremst assosierer dette faget med og de tenker da på hørelære som et praktisk fag og ferdighetsfag.

Praktisk fag og ferdighetsfag

Den første assosiasjonen var for enkelte helt konkret og knyttet opp til innholdet i faget og til de praktiske øvelsene:

Tja...ta-ka-ta-ka... (he,he) Jeg vet ikke, jeg tenker rytmer og noter. En positiv assosiasjon. (4)

Man utvikler ikke gehøret ved å lese seg til det, men gjennom stadige øvelser. Og man kan, som denne informanten, ha glede av å gjøre disse øvelsene. Men noen legger også vekt på at faget krever ulike typer ferdigheter, og at disse kan skape frustrasjon:

Problemet blir jo selvfølgelig hvis det er det å skulle synge melodier og man har problemer med å finne sangstemmen. Eller hvis det er det å skulle dunke rytmen, og man ikke klarer å koordinere armene.(2)

De ferdighetene som faget krever kan vi si er *psikomotoriske ferdigheter*, både taktile og kinestetiske. De taktile forestillinger oppstår via berøringssansen og handler om hvor hardt skal jeg trykke for at det skal komme lyd, mens de kinestetiske er å kjenne i kroppen hvor langt spennet må være i hånden for å spille et visst intervall. I hørelære vil stemmen være et sentralt instrument og her vil det være vesentlig at man skaper seg taktile og kinestetiske forestillinger (Hanken og Johansen 2000:184). Auditive, kinestetiske og taktile forestillinger samvirker, slik at en type forestilling kan oppvekke en annen.

Nyttig fag

Om man opplever glede ved å gjøre øvelser kan ofte henge sammen med om man forstår hvorfor man gjør det, og om faget oppleves som *nyttig*. De fleste lærere finner oppgaver og øvelser som de gir studentene sine fordi de mener det er nyttig for dem å lære dette. Det kan imidlertid være uoverensstemmelse mellom hva læreren forstår som viktig og hva studenten forstår (Blix og Bergby 2007:44). Læreren vet at disse øvelsene vil hjelpe studenten i musikalske sammenhenger senere, men studenten kan tenke at her og nå ser jeg ikke verdien av dem. Og læreren kan treffe helt feil når han skal forklare nytten. En informant viser til at en lærer ikke helt klarte å formidle nytten av å synge intervaller:

Du skal kunne synge alle intervallene fordi du skal kunne det på eksamen. Så lærere har vel prøvd å si at det er nyttig i for eksempel melodidiktat. Men hvorfor skal man kunne melodidiktat? Det er jo også bare fordi du skal kunne det på eksamen. (2)

Hvis målet for å lære seg intervaller ligger i å klare eksamen, så opplever denne informanten at faget ikke er nyttig lenger. Det kan ikke være noe mål i seg selv å klare å skrive ned en melodidiktat på eksamen. Denne informanten har ikke sett sammenhengen mellom

melodidiktaten og den virkelige verden. Det vil da være lett å forstå at dette faget vil oppleves som lite nyttig. Teori må være et middel, ikke et mål for faget. Lars Edlund skriver i innledning til en av sine lærebøker:

”De olika övningsmoment, läsning (avistasång) diktat m.m, bör inte betraktas som mål i sig själva, utan som medel i strävan mot denna musikaliska receptivitet”(1964:6).

Et problem med hørelærefaget kan nettopp være at man tar en del musikalske ferdigheter ut av sin naturlige kontekst. Erlend Lygrens hovedoppgave ”Musikk, kropp og rytmisk hørelære” tar for seg problematikken rundt rytmeøving i hørelæretimen. Det er ikke noe problem å spille 4:3 i en musikalsk sammenheng, men å gjøre det ved å banke en penn i bordet tar det helt ut av sammenhengen og selve oppgaven mister sin verdi. Han går også sterkt ut mot den tradisjonelle diktaten.

”Hovedproblemet med denne forma for læring er innlysende: kroppen vert nekta adgang til musikken. Som me har sett, er det å bevega seg til musikk noko som skjer spontant og før-bevisst. Med andre ord: diktaten sperrar opp for ein naturleg og musisk læringsprosess”(2003:87).

Han argumenterer for å la det kroppslige få større plass i den rytmiske delen av undervisningen, og han har et fint eksempel der han tar med seg en gruppe studenter ut på spasertur for å lære seg polyrytmikk.

Den tradisjonelle melodidiktaten, der læreren spiller en melodi på piano et visst antall ganger mens studenten skriver ned, er nok mange steder på vei ut. Inger Elise Reitan ved Norges Musikkhøgskole kunne fortelle meg at de hadde helt sluttet med det der. På eksamen fikk studentene lydopptak som de kunne sitte med hver for seg og jobbe i det tempoet de ville. Dermed knyttes et sterkere bånd til virkeligheten. Det er mye mer virkelighetsnært å plukke en låt fra en CD enn å skrive ned en konstruert melodi som spilles på piano, med passende pauser imellom. Informanten som tidligere hadde opplevd at faget bare dreide seg om å lære intervaller og klare eksamen, har nå fått en annen lærer. På spørsmålet om hvorfor man har hørelære, kunne hun derfor ganske gledesstrålende svare:

Det har jeg aldri skjønt før i år! Men nå tror jeg kanskje det er et poeng, da. Jeg kan bruke det for å plukke låter for eksempel. Det er veldig praktisk. (2)

Prestasjonsfag

Kunnskapene og ferdighetene i faget uttrykkes gjennom muntlige og skriftlige oppgaver. Og særlig de muntlige oppgavene er for mange det første de assosierer med faget:

Det første jeg får, det er øvelser. Og så offentlig høring. Gjerne med flere som sitter og hører på. Og gjerne litt puls. (3)

Hørelæretimen kan vel ikke i utgangspunktet karakteriseres som veldig offentlig, men det er så pass mange til stede at han opplever det som at hans resultater på timen blir av offentlig karakter. Og han får litt puls av det. Han *må* prestere foran de andre. Gjennom å synge og slå rytmer skal gehøret dokumenteres. Denne dokumentasjonen blir synlig og hørlig for medelever, for læreren og for eleven selv. Prestasjonsaspektet dreier seg både om mestring av oppgaven, egne evner og også arbeidsinnsats. Og for at prestasjonen skal oppfattes som bra, så må du til stadighet bli bedre. Det ligger også et utviklingsaspekt ved prestasjonen, ifølge en av informantene:

Når jeg hørte hørelære så tenkte jeg jo egentlig utfordringer. Og litt press i det å *måtte* utvikle seg selv innenfor lytting og gehør. (3)

Det kan være en fin balansegang mellom utfordringer og press. Blir utfordringene for store, vil de oppleves som press. Blir de får små, er de ikke lenger en utfordring. Det kan for noen også oppleves som et enormt press på at det er så mange disipliner man skal prestere i:

...man blir presset til å prestere foran andre, eller synge foran andre. Dunke rytmer eller alt mulig. Så det er på en måte praktisk selv om det ikke er helt praktisk. Og faget er annerledes på den måten at du ikke bare kan gjøre det du skal gjøre og så er det gjort. Du må også forstå det og det er ikke bare forstå det, du må også høre det. (2)

Hun viser til at presset blir ekstra stort pga den kunnskapsformen hørelære har, nemlig forholdet mellom det intuitive og logisk-analytiske, og at det oppleves at man må prestere på så mange plan. Det hjelper ikke om man bare sier at man kjenner igjen den rytmiske figurer, hvis man ikke kan si hva den heter.

Prestasjonen kan settes i sammenheng med studentenes eget musikalske selvbilde, fordi gehøret er en integrert del av studentenes faglige kompetanse, i egne og andres øyne (Reitan 2006:70). Blix og Bergby sier at "Noen husker med gru hvor ille til mote de følte seg da de ikke mestret faget. Spesielt vanskelig kan det være fordi faget er så tett knyttet til ens egen identitet, både fordi sangstemmen er et viktig arbeidsredskap og fordi gehørferdigheter

lett kan assosieres med musikalitet” (2007:44). Hvis det settes i sammenheng med deres musikalske selvbylde, så blir jo spørsmålet; hva er deres musikalske selvbylde? Har deres tanker om musikalitet noe å si? Oppfatter de dette faget som et musikalitetsfag, og hvilke konsekvenser kan det få for deres selvoppfatning og deres prestasjoner i faget? Jeg må med andre ord se på hva musikalitet er og hvordan informantene oppfatter det.

Musikalitetsfag

Gehör er et sentralt begrep i faget hørelære og noen steder heter jo faget også gehørtrening. I samme åndedrag snakker man ofte om musikalitet. Hva er forholdet mellom disse begrepene? Jeg var interessert i å finne ut av hvordan informantene forholdt seg til begrepet musikalitet, og undersøke om de opplevde faget som et musikalitetsfag.

Begrepene musikalitet og gehør kan av og til blandes sammen og brukes litt om hverandre. Men vi skiller mellom gehør og musikalitet, selv om det også henger sammen. Når vi snakker om gehør er det et objekt som skal fremlegges, det man har oppfattet av musikalske strukturer. Mens i musikalitetsdefinisjonen er subjektet vesentlig. Det er jeg som uttrykker meg gjennom musikk.

En viktig distinksjon mellom de to begrepene er altså det subjektive elementet, det vil si kreativiteten, uttrykksbehovet og det emosjonelle som forutsettes i musikalitetsbegrepet. Vi kan altså fastslå at begrepene har mye til felles men at de ikke er synonyme. Vi kan heller si at anlegg for et godt gehør er en viktig disposisjon som inngår i det å være musikalsk (Blix og Bergby 2007:20).

I mange andre musikalske disipliner eller situasjoner vil formidling og originalitet kunne overskygge de mer målbare tekniske ferdighetene som intonasjon og riktig stemmeføring. Men i hørelære er det ikke åpent for tolkninger. Her møter man kalde harde fakta. ”Du synger faktisk den triolen ujevnt” eller ”kvinten er for lav.” Det man da jobber med er gehøret.

Denne distinksjonen mellom musikalitet og gehør hjelper oss til å forstå all testing på musikalitet som ble gjort på 1900-tallet. Det var egentlig en testing av gehøret og ikke av musikalitet. Seashore (1960) mente blant annet at musikalitet var evnen til å diskriminere lyder og at dette var stort sett genetisk og foranderlige egenskaper. Man kunne lage en slags musikalsk profil på bakgrunn av hvor bra man gjorde det innenfor de ulike elementene, som tonehøyde, rytme, klangdiskriminering (Hallam 2006:46). Dette er det samme vi finner

innenfor assosiasjonspsykologien. På den annen side finner vi gestaltpsykologien, som sier at helheten er mer enn summen av delene (Ruud 1979:36). Dette i likhet med Wing (1980) som trodde på en generell evne til å oppfatte og glede seg over musikk, og ikke en profil. Elementene må forstås i forhold til hverandre (Hallam 2006:46).

I dagligtale settes det ofte likhetstegn mellom det å være musikalsk og det å ha et godt gehør. Men all uenighet om hvordan man tester musikalitet sier oss at det kanskje er mer riktig å si at gehøret er en av mange sider ved musikaliteten (Reitan 2006:21).

Gehør

Gehøret vårt fungerer best i forhold til musikk vi er fortrolige med. Sammen med hvilket instrument vi spiller, kan vi si at musikkstilen er med å danne hver persons *gehørbiografi* (Reitan 2006:24).

Gordon (1979) mente musikalitet bestod av tre deler: tonal forestillingsevne, rytmisk forestillingsevne, og musikalsk sensitivitet. (frasering, balanse og stil) (Hallam 2006:46). Han legger fortsatt vekt på gehøret som den viktigste del av musikaliteten, men i motsetning til tidligere tester, ser han at man også må måle sensitiviteten overfor de rådende musikalske kulturelle normene. På spørsmål om hørelære har noe med musikalitet å gjøre, svarer en informant:

Det har i hvert fall mye med vesteuropeisk kunstmusikk å gjøre, i og med at det handler om noter. Å kunne lese fra bladet, det har ikke så veldig stor verdi i folkemusikk i Uganda, nødvendigvis. Og det å kunne lytte til akkorder og finne septimer, sekster og små sekunder, det har heller ikke nødvendigvis så mye med folkemusikk i Uganda å gjøre. (4)

Bengtsson peker nettopp på dette i sin definisjon av gehør, som han deler i to. Den ene delen går på å kunne organisere lydimpulser slik at man oppfatter strukturene. Er man norsk, vil man kunne gjenkjenne musikalske strukturer i norsk og vesteuropeisk musikk, men vil slite med nettopp Uganda.. Man må altså være fortrolige med musikkens kulturelle koder. Det forutsettes at man har relevant musikalsk erfaring innenfor den musikken som ligger til grunn. Den andre siden av gehøret handler om å kunne fremlegge disse musikalske strukturene konkret, for da er det gehøret og ikke hørselen som er i arbeid (Blix og Bergby 2007:16-17).

Han snakker videre om to typer gehør. Den første typen gehør, er det som brukes og utvikles gjennom å reprodusere gehørtradert musikk, som jazz og folkemusikk. Den andre

typen gehør dreier seg om bevisst innlæring og trening av systematiserte og navngitte elementer. Tradisjonell hørelære utvikler den siste (Blix og Bergby 2007:17).

I følge Guro Gravem Johansen mangler han et aspekt ved gehøret, nemlig det *skapende*. Eller vil det skapende handle om musikalitet og ikke gehør? Guro Gravem Johansen bruker begrepet *produktivt gehør* og definerer det som ”evna til spontant og kreativt å førestille seg indre musikalske idear, og overføre dei til lyd på instrumentet, under ei improvisasjon” (Johansen 2004:189). Vi ser med dette at også begrepet gehør har mange sider knyttet til seg og at det ikke nødvendigvis er så lett å vite hvordan man egentlig skal teste dette. Dermed får skolen og læreren en del makt når det gjelder å bestemme hvilken del av gehøret som er viktigst, og hvilken kulturs musikk man skal konsentrere seg om. Noen musikkulturer og genre kan bli usynlige og de som sitter med *taus kunnskap*² i disse genre, vil falle gjennom, selv om de kanskje ikke hadde gjort det i en improvisasjonstime med Guro Gravem Johansen (Hanken og Johansen 1998:186).

Musikalitet

Om gehør har mange sider, så har kanskje musikalitet enda flere. Hva tenkte informantene om musikalitet? Jeg har forsøkt å kategorisere svarene for å få en oversikt over hvilke sider ved musikaliteten de trakk frem. Også overskriftene ble sagt av informantene, og jeg vil deretter kommentere det de har sagt.

Forstå musikk

Å kunne si noe om musikkens struktur

Ha bra gehør

Å kunne høre nyanser i musikken

Utøve musikk

Synge bra

Kunne lære å utøve musikk

Skape musikk

Klare å uttrykke seg gjennom musikk

Legge sjela i musikken

Finne glede i musikk (høre på og drive med)

Å kjenne at noe groover

Ha en teft

At det ligger lett for en

Kunne innstudere noe bra fort

² Taus kunnskap brukes om en type kunnskap som er direkte knyttet til egen erfaring, men som ikke er artikulert

Å forstå musikken og dens strukturer handler om kunnskap i musikk. (Jmfr: Kunnskapsfaget) Kunnskapsbegrepet uttrykkes på som todelte:

Evnen til å kunne *utøve* musikk, å kunne *lære* å utøve musikk. Ta til seg kunnskap og kunne bruke det. (4)

Denne informanten vektlegger både de tekniske ferdigheter ved å utøve musikk og det å kunne tilegne seg kunnskap. En side ved musikalitet ligger i evnen til å lære. Ikke alle har evnen til å lære de tekniske ferdighetene man trenger i musikk. Dette henger sammen med en annen side som blir trukket frem, nemlig det å innstudere noe fort, eller at det ligger lett for en. Vi snakker i begge tilfeller om en teft eller talent.

Seashore (1960) mente musikalitet var evnen til å diskriminere lyder og at dette var genetisk og uforanderlig. Man kunne da skape en musikalsk profil på bakgrunn av evnene innenfor det tonale, dynamiske, temporære og det kvalitative (Hallam 2006:46). Men han mener også at følelse overfor musikk, og det å kunne framstille musikk er med på å danne en persons musikalitet (Ruud 1979:37).

Man kunne diskutere om det å *legge sjela si i musikken* handler om å skape musikk eller om det burde vært en egen kategori, den emosjonelle. Mange snakket nemlig om dette uuttalte, det som man ikke helt klarer å sette ord på, men som man bare vet når det skjer:

...å kunne utøve det med å legge mer i det enn bare musikken. Legge følelser i det og legge sjela si i det. Å klare og uttrykke seg gjennom musikk. Ikke bare spille musikk, men uttrykke seg gjennom musikk. Det er vanskelig å si hva som er treffende med en person som framfører det følelsesmessig i forhold til en person som framfører det perfekt. En bare vet det! (4)

Musikalitet fremstår som ganske mangesidig for informantene. De vektlegger forskjellige sider ved den og man kan diskutere hva som er årsaken til hvordan de forstår musikalitet. Henger det sammen med hvordan de forstår seg selv? På spørsmålet om de så på seg selv som musikalske, svarte de alle bekreftende på det og også ofte i samsvar med hvordan de selv hadde definert begrepet. Informanten som la vekt på det skapende ved musikaliteten svarte:

Jeg har alltid brukt tid på å lage og skrive sanger og synger alltid. Da tror jeg man har anlegg for å være musikalsk.(3)

J. von Kries var en av de første som skilte mellom det han kalte *reseptiv* og *produktiv* musikalitet. Reseptiv handler om evnen til å oppleve musikk, mens den produktive musikaliteten går på det å kunne spille og lage musikk (Ruud 1979:37). Denne informanten

snakker altså da om den produktive musikaliteten. Men han legger til at man også trenger å forstå musikk for å kunne bruke den og senere skape musikk selv. Både kunnskapen, ferdigheten og det skapende ved musikaliteten er viktig.

Men hvem avgjør om man er musikalsk da? Hvis det handler om det å kunne skape musikk, hvem skal avgjøre om det du har skapt er bra og om du dermed er musikalsk? Kan man selv svare på om man er musikalsk eller ikke? En informant måttet nettopp stole på andre for å tro på at hun var musikalsk:

Jeg har fått høre at jeg er musikalsk hele livet. Jeg føler ikke at jeg *ikke* er musikalsk i hvert fall! (1)

En annen side som flere av informantene mener kan bekrefte at du er musikalsk, er evnen til å *ta ting fort*, gjerne uten for mye innsats. Dette henger sammen med det å ha anlegg for noe. At man kommer lett til noe, vil med andre ord si at man har talent. Det trenger imidlertid ikke ha noe sammenheng med å være veldig god på ett instrument:

Men du kan være musikalsk uten å kunne spille noe veldig godt. Hvis du har en slags lidenskap for musikk og er veldig opptatt av det, da trenger du ikke være veldig god på et instrument. Det kan hende du kan litt av flere instrument. Du er fortsatt musikalsk. Eller hvis du bare har anlegg for musikk, tar ting lett, så trenger du ikke være veldig god på et instrument. (5)

En annen informant går enda lenger bort fra vektlegging av de tekniske ferdighetene. Det viktigste er å glede seg over musikk:

Først og fremst så tror jeg at bare det å finne glede i å høre på musikk og drive med musikk vil ha noe med musikalitet å gjøre. Og siden jeg finner glede i å høre på musikk og drive med musikk, så tror jeg at jeg er musikalsk. (2)

En forsker på musikalitet som vil være delvis enig i dette er, Revesz. Han mener at musikalitet må betegnes som evnen til å få estetisk utbytte av musikk. Men han legger til at det er noe mer enn bare å være glad i eller å vise interesse for musikk: "Det musikalske mennesket er i stand til å foreta en åndelig erobring av musikken som kunstart, til å følge komponistens intensjoner, til og med forutse disse" (Ruud 1979:39). Og dermed er det plutselig ikke så mange som defineres som musikalske. Ruud forklarer videre: "Det er da også Revesz mening at mangel på virkelig musikalsk talent er svært utbredt, og at det er en utopi når man tror at en dyperegående forståelse er forundt det vanlige mennesket" (1979:39).

Er det noe poeng å ha en definisjon av musikalitet som ytterst få faller inn under? Mange av de som tester musikalitet havner litt i den grøfta at det er noe som er passende for

en elite, men ikke for alle. En som imidlertid sier noe annet er Olav Skille, som legger vekt på evnen til å anvende musikk som emosjonelt kontaktmiddel. Det handler for han om å kunne fungere i en sosial, musikalsk situasjon (Ruud 1979:39).

Hallam gjorde en undersøkelse om forestillingen om musikalitet blant befolkningen, og vi skal se at vi finner mange likhetstrekk med informantene. Et gjennomsnitt av befolkningen, både voksne og unge, musikere og ikke-musikere ble spurt. Etter den kvalitative undersøkelsen utkrystalliserte det seg seks kategorier om musikalitet: gehør, hvor mottagelig man er for musikk, musikalsk aktivitet som å spille et instrument, integrering av mange evner, personlige kvaliteter, om musikk var lært eller arvet (2006: 47). 71% var enige om at musikalitet handlet om å kunne spille et instrument. Personlige kvaliteter som motivasjon, personlig uttrykk og engasjement var det flest musikere som vektla. I oppfølgingsundersøkelsen som baserte seg på kategoriene fra den kvalitative undersøkelsen, kom det fram at musikalitet hadde mest sammenheng med rytmisk evne, lydorganisering, kommunikasjon, motivasjon, personlig karakter, og det å være med i en gruppe. Gehør kom lenger ned på listen, og dette kan i følge Hallam skyldes populærmusikkens viktige rolle i samfunnet og dens vekt på rytme og kommunikasjon. Musikerne pekte imidlertid på at kommunikasjon, det å kunne spille sammen med andre, emosjonell sensitivitet og organisering av lyd var de viktigste evnene å ha for å drive med musikk på høyt nivå.

Jeg vil la Blix og Bergby oppsummere musikalitetsbegrepet:

Når man i daglig tale beskriver en person som musikalsk, kan det blant annet bety at vedkommende har godt gehør, har talent for å synge eller spille instrumenter, er dyktig i gehørspill, er kreativ i sin musikalske utfoldelse eller lar seg bevege av musikk(2007:19-20).

Siden det finnes så mange definisjoner av musikalitet og siden informantene også selv har ulike oppfatning av hva det dreier seg om, blir det viktigere å se på hvordan musikalitet forholder seg til selvbilde. Jeg fikk inntrykk av at alle informantene definerte musikalitet i overenstemmelse med hvordan de så på seg selv. Var de opptatt av å skrive musikk, ble dette det viktigste ved musikaliteten. Hvis de ikke har så stor tro på egne evner, men likte å drive med musikk, så ble det viktigst. En nærmest selvbeskyttende forklaringsmodell. Hvis man vil studere musikk, som alle mine informanter gjør, så er det dumt å tro at man ikke er musikalsk. Det vil svekke ens selvtillit. Så det videre spørsmålet blir derfor om de knytter musikalitet til selvbilde og om dette knyttes til deres prestasjoner i hørelære.

Musikalitet og selvbylde

Reitan ser prestasjonen i sammenheng med studentenes eget musikalske selvbylde. Ferdigheter i gehør er en del av studentens faglige kompetanse, og hvis man presterer dårlig i dette faget så vil det kunne påvirke det musikalske selvbylde (Reitan 2006). Hvordan forstår studentene denne sammenhengen mellom hørelære og musikalitet? Påvirkes deres musikalske selvbylde?

Det har ikke gått utover mitt syn på meg selv som musikalsk eller ikke musikalsk. Det jeg heller har tenkt når jeg har gjort det dårlig i en time eller i perioder, er at jeg er altfor dårlig til å øve. Eller jeg er altfor dårlig til å bruke tid på det. (3)

Det er en rekke andre evner som skal til for å ha suksess som en profesjonell musiker enn det å gjøre det bra i hørelære, og Hallam sier at det er tiden man bruker på å øve som er avgjørende (2006:46). Hvis informanten vet at det ligger i hans selvdisiplin og hans manglende øving, så vil ikke dette prege hans musikalske selvbylde. I hvert fall hvis han vet at han kan få det til hvis han vil.

En annen informant opplevde å ikke kunne funksjonsanalyse og syntes egentlig det var litt frustrerende i starten. Men påvirket det hvordan han tenkte om musikalitet? Eller hans musikalske selvbylde?

Jeg så ikke på det som musikalitet, jeg så på det som å lære alfabetet. Jeg visste hva det var, men jeg hadde ikke begrep om det. (4)

Han hadde den viktige intuitive kunnskapen, men mangler bare den logisk-analytiske. Det samme problemet ser vi på de tidligste musikalske testene. De testet disipliner som måtte ha blitt *lært* først. Det handler om bevisste prosesser, eller begreper (Hallam 2006:54). En lærebok i hørelære forteller om en måte å håndtere forholdet mellom det intuitive og det logisk-analytiske:

”Om man starter med c, vil de fleste kunne synge formelen (1-2-3-4-5) fra f og g uten problemer. Men om formelen først er sunget i C-dur og man så velger a som begynnelsestone, vil man i mange tilfeller få begynnelsen av en mollskala. Dette vil være elevens første egentlige erfaring m.h.t fenomenet tonalitet, og lærerens første anledning til å gjøre eleven bevisst dette fenomenet. Det må gjøres klart for eleven at feilene, når de kommer i vanskelige sammenhenger, ikke er et utslag av ”umusikalitet” men tvert imot et utslag av en alminnelig, musikalsk tonalitetsfølelse” (Niels Eskild Johansen 1983:6).

Slik kan veien gå fra det intuitive til det logisk-analytiske og eleven vil heller få styrket sitt musikalske selvbylde ved å få vite at det er naturlig at øret ditt korrigerer på denne måten. Det avgjørende blir hvordan læreren forklarer det.

Ulike syn og teorier om musikalitet får pedagogiske konsekvenser for hørelæreundervisningen, og det er derfor ikke likegyldig hva slags syn man formidler til elevene. Slik som denne uheldige episoden:

Jeg har spesielt en negativ historie som skjedde med den andre hørelære-læreren. Han påstod at hørelære målte musikalitet. Når man da ikke fikk til hørelære så ble man umusikalsk. Når man går på musikklinje på videregående er ikke det veldig gøy. (2)

Det jeg har beskrevet over skulle være med på å forklare at denne læreren har feil i at hørelære måler musikalitet. Hørelære måler gehøret, som vi kan si er en del av musikaliteten. Men gehørets forbindelse med musikalitet gjør at man lett kan føle seg umusikalsk hvis man ikke mestrer disipliner i hørelæreundervisningen. Læreren bør arbeide for å unngå en slik uheldig kobling. Man skal også huske at ikke alt av aktiviteter og pensum i hørelære nødvendigvis er like relevant for hver enkelt elevs musikalske praksis og musikalitet. For læreren er det en viktig oppgave å hjelpe eleven å finne både sine gehørsmessige og øvrige musikalske evner og å utnytte disse best mulig (Blix og Bergby 2007:23).

Et stressende fag?

Spørsmålet i dette kapitlet er om det er *noe* ved hørelære som utfordrer selvfølelsen. Vi har sett at kunnskapen som skal læres, ferdighetene som skal øve oss, de stadige høringene og det at man lett knytter faget opp til musikalitet kan påvirke selvoppfatningen. Det siste jeg skal se på i den forbindelse, er om faget i seg selv kan være stressende? En informant viste til at det var noe som var annerledes med hørelære, noe som kanskje gjør det stressende. Hennes første assosiasjon var nemlig:

Det er skummelt, først og fremst. Og faktisk hvis jeg ser ordet hørelære på timeplanen, så tenker jeg 'nå skulle jeg ha øvd og det har jeg ikke'. (2)

Den dårlige samvittigheten av å ikke ha øvd vil virke stressende på eleven, særlig når hun sier at hun tenker dette bare ved å se faget på timeplanen. Det synes tydelig at det ligger en del følelser her. Men hvorfor blir hun stresset og hva slags stress er det?

Inger Elise Reitan har gjort en undersøkelse som går på stress i hørelæreundervisningen, og foreleste om dette ved Guildhall School of Music i 2006.³ Den var bygd på en spørreundersøkelse blant studenter ved NMH, og resultater fra denne kan være med å belyse det mine informanter sier om stress i faget.

Kunnskapen i hørelære er synlig, for ikke å si hørbar. Vi bruker stemmen til å synge melodier og rytmer, og stemmen oppleves som personlig. Særlig kan dette virke stressende for elever som ikke har så god kontroll på stemmen og som ikke er vant til at stemmen høres. I tillegg så finnes det kun rette og gale svar i hørelære. Det er sjelden åpning for personlig tolkning. Faget kan være stressende fordi det krever så masse av deg, samtidig som det er synlig for de andre på gruppa hvordan du ligger an. Denne informanten sier til og med de på gruppa er venneflokk, og dette kan også være med å skape stress rundt faget. Det er ikke fremmede mennesker som du ikke trenger å treffe igjen, nei det er vennene dine.

Og hørelære er et sånt fag, hvor det krever at du jobber, og du er hele tiden under åsyn av resten av venneflokk, læreren og elevene (3)

En type stress er altså knyttet til prestasjonen og at folk observere denne. Og det kan bli enda mer stressende jo nærmere du knytter det til din personlighet, eller som denne informanten sier:

Det er stoltheten din da! Du må jo virkelig gi noe. Og det er jo litt personlig også. Jeg føler at for mange så er det veldig sårbart å sitte å synge for noen i det hele tatt. (1)

Hvorfor er det stoltheten? Det er personlig. Det forklarer hun med at det henger sammen med stemmen, at stemmen er personlig og at man synes det er vanskelig å synge foran andre. Og det å bruke kroppen legger hun til som en faktor som gjør det til et sårbart fag. Eller at stemmen sprekker. Flere av informantene nevner nettopp dette, at det er sårbart pga at man bruker stemmen og kroppen og at det man gjør er synlig for de andre på gruppa. ”I hørelæreundervisningen er elevene sårbare. De forsøker å utvikle gehøret ved å tøye grenser, og de blott legger derfor sine svakheter” (Bergby og Blix 2007:44).

Reitan fant to typer stress blant elevene. Det var *ytre stress*, som går på arbeidsmengden i faget. Dette er stress som læreren kan holdes delvis ansvarlig for, hvor mye lekser som ble

³ Fra forelesningen: *Stress and well-being in aural training*.

gitt og hvordan de blir gjennomgått på timen. Det andre var psykologisk eller *indre stress*, som dreier seg om mestring av faget og hvordan de takler å feile. Dette er stress som eleven i mange tilfeller påfører seg selv. Ikke nødvendigvis bevisst, men som vi skal se senere kan dette kan være innlærte tenke- og reaksjonsmåter. Konsekvensene av slikt stress vil være nervøsitet, manglende følelse av mestring, angst og frustrasjon. Informant 2 kjenner at faget er skummelt fordi hun er redd for å ikke få det til, altså et indre psykologisk stress.

Og grunnen til at det er skummelt er jo at man er redd for å ikke få det til. Hvis man hadde øvd hver dag så hadde man fått det til og da har man dårlig samvittighet for at man ikke har gjort det, hele tiden, fra første stund..(2)

Det at hun har dårlig samvittighet fra første stund handler om at hun opplever dette faget som et fag med store arbeidskrav og allerede fra første stund kjenner hun presset. I tillegg ligger det noe stressende i det at dette er et fag man aldri blir helt utlært i. Hvis man klarer en akkordrekke, så vet man at det finnes alltid noen vanskeligere rekker rundt neste sving. Dette er det som gjør faget spennende og stadig utfordrende, men samtidig det som gjør at man kan kjenne det litt overveldende ved å aldri føle at man har øvd nok eller at man aldri blir utlært.

Og så er man liksom aldri ferdig å lære i det faget, du kan aldri bli utlært, nesten. (1)

Trivselsfag

Det kom imidlertid ikke bare negative kommentarer om faget. Flere av informantene kommenterte at de trivdes i timene og at de syntes faget var gøy og spennende. Trivsel henger sammen med trygghet og pga at gruppene ofte er små, ligger forholdene til rette for at man kan oppleve faget som et trivselsfag.. Trivsel henger sammen med trygghet, og trygghet kan skape rom for gode prestasjoner. ”Mentalhygienisk arbeid må tas på alvor om en vil opprettholde et høyt prestasjonsnivå i skolen. Faglig standard og faglig trivsel er uløselig knyttet sammen” (Imsen 1998:293).

Informantene trekker fram at gruppas sammensetning er viktig for trivselen, hvordan de andre er og hvordan stemningen er på gruppa. Men først og fremst legger de vekt på hvilken betydning læreren har for trygghet og trivsel. Samtidig så vi nettopp at det ytre stresset skapes av pensum og innhold i faget, men det er læreren som til en viss grad kan styre dette stresset. Er det noe ved læreren som utfordrer selvoppfatningen i faget?

Noe ved læreren?

Hvilken betydning har læreren i dette faget? Kan læreren ha noe å si for hvordan studentene oppfatter seg selv? En side av saken er hvordan læreren ser på faget, men også hvordan læreren ser på eleven. Lærerens syn på elevene vil påvirke prestasjonen på flere måter. Viktigheten av lærerens syn, understrekes i den nye hørelæreboka til Blix og Bergby: ”For en lærer kan det være klokt å huske at forventninger til elevenes evner og ferdigheter kan resultere i selvoppfylgende profetier” (2006:22).

Hvor viktig er læreren i hørelære? Hvilke premisser setter læreren? Hva har læreren ansvar for ved faget? Hvilken betydning har læreren for studentenes utvikling og prestasjon i faget? Kan læreren påvirke prestasjonen? Kan læreren påvirke selvoppfatningen?

I skolen er læreren en viktig formidler av kunnskap og kan være med å skape interesse for faget, være med å motivere studenten til å arbeide med faget og ikke minst kan læreren være med å forklare og vise fagets verdi. Dette er alle viktig faktorer for prestasjonsmotivasjonen, som jeg skal komme tilbake til senere.

I mine samtale med studenter, kom læreren opp som et tema ganske fort, uten at jeg hadde nevnt det for dem. Det slo meg derfor at dette er et viktig område for dem og at hvordan de så på dette faget hadde stor sammenheng med hva slags lærer de hadde. Læreren er med å påvirke hvordan de har det i timen, hvilket syn de får på seg selv og også hvordan de tolker sine prestasjoner. Kanskje mye av grunnen til at læreren fort blir et tema når man skal snakke om hørelære er undervisningens karakter. Det er en praktisk undervisning som foregår i grupper. Bergby og Blix kaller det ”...en aktiv kommunikasjonsprosess hvor både lærer, elever og lærestoffet er deltakere” (2007:28).

I et forsøk på å finne ut av lærerens betydning i denne sammenhengen, vil jeg trekke fram informantenes kriterier på en god lærer i hørelære.

Fagkunnskaper	Pedagogikk	Personlige egenskaper
<i>Kunnskaper innenfor faget</i>	<i>Godt forberedt</i>	<i>Rolig, trygg</i>
<i>Kunne stå til A på eksamen</i>	<i>Veilede deg videre i trening</i>	<i>Effektiv, positiv</i>
<i>Bruke mye tid på faget</i>	<i>Diagnostisere elevene</i>	<i>Tålmodig</i>

Alle disse sidene er viktig og som en informant sa:

Hvis du har kunnskapen, må du ha pedagogikken også. Så hvis du har pedagogikken der, er du en komplett lærer. (3)

Det jeg er ute etter i denne sammenhengen, er å finne ut hvilke betydning læreren har for hvordan elevene oppfatter seg selv. Jeg skal derfor ta form meg de tre kategoriene som de nevner, men bare kommentere det som er relevant for problemstillingen.

Fagkunnskaper

Vi har sett at musikalitet og gehør henger sammen med kodeførtrolighet og at skolen på mange måter bestemmer hva slags kunnskaper som formidles og hvilke sider av gehøret som testes og utvikles. Derfor vil det også være en forutsetning for en lærer i hørelære å ha god og bred genreinteresse og genrekunnskap, slik at han kan møte studentene der de er, med den musikken de er fortrolige med. Hanken og Johansen understreker viktigheten av dette og sier at ”Siden musikken synes å være en viktig identitetsmarkør, vil en neglisjering eller avvisning av elevens musikkultur lett kunne få store konsekvenser for elevens forhold til fag og læring og for selvoppfatningen” (1998:47). Lærenes ansvar ligger i å ha god genrekunnskap.

Pedagogikk

Lærebøker i fagdidaktikk kan gi gode kunnskaper til en viss grad, men det er først når man møter den sosiale virkelighet at det viser seg om disse kunnskapene holder mål og hvordan de skal formidles. Blix og Bergby mener den viktigste kunnskapen en lærer har, er evnen til å lytte; til elevene, til historien og til seg selv (2007:227). Å lytte til historien tolker jeg bla som å lytte til fagets historie, og kanskje også faglærernes historie. Imsen peker på at ulike fag har ulike holdninger til lærerarbeidet og også til hvordan læreren i det faget er. Vi kan gjerne kalle det en slags subkultur. Man har gjerne forutinntatte innstillinger til lærere i forskjellige fag (1997:406). Det kan være en ide å vite hvilke forventninger elevene har til læreren, og hvilke forventninger læreren har til elevene, da disse spiller så stor rolle for hvordan faget blir.

Man kan, etter min mening, aldri gi eleven hele ansvaret for læringen. Selv på et høyt nivå, så er det meningsløst at en lærer kommer inn og tenker at det er elevens ansvar å trekke mening ut av det innfløkte som han presenterer. Men en informant forklarte forholdet slik:

Det er ditt ansvar, også. (elevens) Det er det alltid. Samme hvor mye læreren gjør eller ikke. Læreren er en veileder som skal hjelpe deg videre, gå gjennom stoff og forklare ting som er uklart. (4)

Han forventer at læreren skal hjelpe han gjennom stoffet. Han uttrykker senere også at læreren har ansvaret for kontinuiteten og at man kommer seg gjennom alt pensum. Det er altså en del ting han vil at læreren skal være. Og dette er slike forventninger det kan være lurt å være klar over for begge parter.

I Transaksjonsanalysen⁴ pekes det på viktigheten av å lage en ”Kontrakt” før man går inn i et forhold, enten det gjelder terapeut/klient eller lærer/elev. Denne kontrakten er delt i tre: ønske/bestilling, tilbud, avtale (Fra kurs i transaksjonsanalyse 101). Før man kommer frem til en avtale, har man en slags forhandling. Hva vil du jeg skal gjøre for deg? Hvilke premisser skal vi møtes på? Dette kan være en måte å komme i dialog med eleven på før undervisningen er i gang. Eller som Bergby og Blix sier: ”Både lærer og elever bør få forklare hva slags forventninger de har til seg selv og hverandre. Man bør være bevisst sitt eget syn på elevens og lærerens rolle” (2007:52).

Undervisning er et møte mellom elev og lærer. Både lærere og elever kommer med bagasje som vil være med på å farge undervisningen. Eleven er ikke nødvendigvis bevisst hvordan hans/hennes opplevelse av faget vil prege undervisningen, men læreren er utdannet til å reflektere over dette. En internasjonal oversikt over studier av lærerdyktighet av D. Hopkins (1993) peker på disse sidene ved en god lærer: utviklingsorienterte, at man prøver ut nye ting, læringsorientert, elevorientert og har evnen til å reflektere over egen undervisning (Imsen 1997:401).

Denne refleksjonen blir viktig på grunn av at opplegget og innholdet i timen får konsekvenser for elevenes møte med faget. Elevene kan føle seg prisgitt den læreren de får, da denne også preger miljøet på timen:

Vi har en annen lærer nå, enn på den andre gruppen. Det blir et annet miljø bare med hjelp av det, hvordan strukturen på timene er. (4)

Det er læreren som i stor grad bestemmer hvem som skal synge for de andre, hvem som skal banke rytmer, hvor ofte man skal lytte til en akkordrekke og stort sett det meste ved opplegget. Han bestemmer når i semesteret de skal gjøre de forskjellige aktivitetene, og

⁴Transaksjonsanalysen er en måte å forstå samspillet mellom mennesker på. Menneskelig kommunikasjon baserer seg på en rekke transaksjoner, verbale og non-verbale. Analyse av transaksjonene gir oss en måte å forstå kommunikasjonen på, og hvis den er ineffektiv eller destruktiv, hjelpe oss å finne bedre alternativer som kan gi mer tilfredsstillende relasjoner. (www.transaksjonsanalyse.com)

lærerens avgjørelser kan få konsekvenser for hvordan studentene opplever faget. Begynner man for sent med å synge høyt en og en, så kan dette føre til at det blir ekstra skummelt.

Det ble vel ikke skikkelig skummelt før læreren begynte å høre oss en og en. Da var det litt ubehagelig. Siden vi ikke hadde gjort det før, så var jeg ikke trygg på den gruppa på den måten. Men i år så begynte vi med det fra første dag, og det var helt greit å gjøre feil. Da var det litt annerledes stemning, når en først måtte gjøre det. (1)

Det ble skikkelig skummelt, fordi de begynte med det så seint, og man var ikke trygg på dette. Læreren kunne ved å starte tidlig med å synge en og en, fått elevene til å bli trygge på hverandre og på situasjonen.

Også innholdet i faget bestemmes mye av læreren. Man må ta hensyn til fagplaner og studentenes nivå, men også lærerens egenskaper og faglige ståsted vil være avgjørende på valg av lærebøker og undervisningsmateriale (Blix og Bergby 2007:29). Det er viktig at læreren selv er bevisst hvilke kriterier utvalget gjøres etter. Disse valgene vil få konsekvenser for faget og hvordan elevene oppfatter faget. Det blir avgjørende å spørre hvor læreren har fokus.

Jeg vil igjen se på informant 2, som jeg refererte i avsnittet om faget som nyttig fag. Hun forklarer at hun ikke likte hørelære når hun begynte med det, og årsaken lå i fagets innhold og lærerens vektlegging av intervaller. Læreren har i dette tilfelle gjort eksamen til en motivasjonsfaktor, og resultatet ble at denne studenten ikke ble motivert, hun forstod ikke vitsen med dette faget og det endte med at hun sluttet å øve. Hun var også en av de informantene som hadde mest negative følelser rundt faget. Hun synes blant annet at det var vanskelig å takle når man gjorde feil. Og også her spiller læreren en stor rolle ifølge en annen informant:

Læreren bør vise at det er lov å feile og at man skal gjøre så godt man kan (3)

Men hvordan skal læreren vite at eleven gjør så godt han kan? Skal man alltid vise at det er lov å feile? Flere av informantene uttrykte at læreren burde vite hva slags personer som var på gruppa, da dette får konsekvenser for hvordan de takler faget.

Læreren må kunne se det med stresstakling. Noen er scenevante og de gjør det fryktelig men de ler av det. Andre, som gjør det bedre, blir helt satt ut av at de blir nervøse. Det er viktig å kunne definere de ulike elevene eller diagnostisere de ulike elevene slik at en kan legge opp undervisningen i gruppa etter gruppa. Noen grupper passer til ulike typer undervisningen. To grupper er gjerne vidt forskjellige pga personsammensetningen (4)

Lærerens jobb er å diagnostisere elevene slik at han kan velge den typen undervisning som passer den gruppa. Og også ta hensyn til at man takler faget og utfordringene forskjellig. Samtidig sier Imsen at læreren skal bruke sitt eget følelsesliv som "leksikon" når man omgås elever. "Der du selv ville blitt glad, sint eller skuffet, må du regne med at elevene også ville blitt det" (1998:227).

Dette understreker tanken om at læreren må ha empati, eller evnen til å sette seg inn i andres situasjon. Og jeg tror det er viktigere i hørelære enn i andre fag. Følelsene kan ligge mye nærmere overflaten i hørelære enn det gjør i musikkhistorie, og at derfor må læreren i dette faget være ekstra åpen for å lytte til elevene sine. Det er imidlertid en utfordring å bruke seg selv som leksikon, fordi man har forskjellige måter å reagere på. Der noen ville reagert med stahet, vil kanskje andre reagere med maktesløshet. Det er her man balanserer så hårfint i hørelærefaget. Hvor sterkt press skal man sette på studentene? En informant peker på at læreren ikke skal la de som er redde slippe lettere unna:

Det er jo alltid noen som er mer redde og nervøse, men det syns jeg ikke man skal ta hensyn til for da kommer de seg aldri opp. Hvis du skal ta hensyn til dem i starten fordi de er redde eller nervøse så de slipper unna, og hvis de gjør det fem eller ti ganger, så har de andre kommet lenger. Men hvis de må synge fra begynnelsen, så må de bare. (5)

Det finnes ingen fasit, så sant man ikke vet litt mer om hvordan elevene tenker om seg selv og hvordan deres reaksjonsmønstre er. Dette krever imidlertid kunnskap som strekker seg ut over vår egen selverkjennelse, og er basert på mer systematiske studier av mennesker indre liv (Imsen 1998:227).

Personlig egenskaper

I Anne Magnhild Gaustad's hovedfagsoppgave "Musikkstudenters psykososiale arbeidsmiljø" (2003) undersøker hun blant annet musikeres personlighet. Hun viser til en amerikansk forsker, Anthony E.Kemp, som også har forsket på hvilke personlighetstyper som egner seg som musikk**lærere**. Han kommer fram til at ekstroverte personer egner seg best som lærere, mens introverte personer egner seg best som elever. Han forklarer det slik: "Problemet kan være at introverte lærere ikke makter å inspirere sine elever nok. Introverte personer er

mest interessert i sitt eget indre liv, sine egne interesser og egen entusiasme” (Gaustad 2003:37).

Lærerens personlighet kom fram som et viktig poeng hos informantene. Og de knyttet det særlig til trygghet. Det var veldig viktig for dem å være trygge på læreren., og det var viktig at læreren klarte å skape trygghet i gruppa. Trygghet er spesielt viktig i hørelærefaget fordi redselen for å dumme seg ut eller bli stemplet som umusikalsk, kan være til stede for noen. Bergby og Blix forklarer kvinne dominansen i dette faget ut ifra nettopp fagets karakter av å kunne skape utrygghet. ”I noen tilfeller vil lærerrollen ha et omsorgsaspekt, og man kan spekulere i om dette avspeiles i kjønnsfordelingen blant hørelærepedagoger. Det er en tendens til overvekt av kvinner, noe som ikke er like påfallende innenfor øvrige musikkteoretiske fag” (2007:53).

Men det er ikke bare et omsorgsfag og det er heller ikke bare et kunnskapsfag. Som Imsen sier: ”Det er ingen motsetning mellom kunnskapslæreren og omsorgslæreren. Det blir ingen god undervisning uten at begge disse forenes” (Imsen 1997:403).

En annen side ved lærerens personlighet som ble trukket frem var humoren deres. Dette er nok ikke noe generelt blant lærere i hørelære, men det kan være et trekk man kan finne hos mange forskjellige lærere, og mange lærere bruker nettopp humor til å kommunisere med studentene og til å skape en god og avslappet stemning.

Når vi skulle gå gjennom lekser, var det ofte en og en. Hvis folk var usikre eller nølte, sa han alltid: Bare prøv, det går ikke verre enn på dunken. Og det er veldig godt sagt, fordi da blir det litt humor rundt det. (4)

Buber ser på undervisning som et møte mellom mennesker, og han er opptatt av forholdet mellom nærhet og distanse. For å oppnå virkelig nærhet og forståelse, er det viktig å erkjenne og respektere den annens grenser (Hiim og Hippe 1993). Disse grensene kan man bli oppmerksom på gjennom humor. Man kan få nettopp nærhet til hverandre. Det at man ler sammen, skaper felleskap. Å le av det samme skaper tilhørighet. I tillegg har vi alle de andre gode ”helseeffektene” av å le, nemlig at det frigjøres endorfiner og man slapper av. Det er med andre ord dokumenterte fordeler med å le.

Kan læreren påvirke prestasjonen?

Hensikten med dette kapitlet er å se på om det er noe i faget eller læreren som kan påvirke deres prestasjon i faget? Hvis læreren kan påvirke prestasjonen, vil han direkte eller indirekte

også påvirke hvordan eleven ser på seg selv, da prestasjonen er knyttet opp til dette. Læreren kan for eksempel være med å sette tingene i perspektiv, og gi uttrykk for at det ikke er så viktig om det går galt:

Det er bare viktig å vite at det ikke så farlig om det ikke går, i hvert fall ikke på timene. Det er jo derfor du er på timene, det er for å lære. Hvis det ikke går, så har du fått treningen. Du vet hva du har å trene på, og læreren vet hvor du er, sånn at han kanskje kan hjelpe deg. (4)

Læreren kan være med å legge premisser for tolkningen av prestasjonen. Hvis læreren sier at det ikke er så viktig om man av og til gjør eller synger litt feil, så kan dette hjelpe eleven til selv å ha et slikt tolkningsmønster. Hvis derimot læreren er streng, kan man i følge neste informant miste troa på seg selv.

Læreren var veldig streng, sint og kjefta. Han var rett og slett stygg i kjeften mot oss. Men jeg opplevde at han brukte meg for han hadde lyst til å gjøre meg bedre, for han merka at jeg kunne arbeide med faget. Jeg turde jo ikke å ikke gjøre lekser! Det var mange elever som strøk i faget fordi de mistet helt troa. Fordi det var aldri bra nok.(1)

Enkelte elever trenger trolig å bli presset til å jobbe. Men målet helligere ikke nødvendigvis middelet. Denne eleven ble flink i faget fordi hun ikke turde la være å gjøre lekser. Målet ble nådd, men på hvilken bekostning?

Ikke mange lærere vil kjenne seg igjen i at man blir sint og skremmer elevene til å gjøre lekser, men man kan påvirke deres prestasjoner ved å ikke ha nok tålmodighet, at man ikke orker å vente til elevene klarer oppgaven.

Jeg tror at hvis du har en lærer som er flink til å spørre alle på gruppa, så vet du det at du kommer ikke unna. Og hvis du har en lærer som de gangene hvor det går trått faktisk sier at jeg kan hjelpe deg i gang i stede for å si at: ja, da kan du ta den i stedet for. For hvis læreren bare hopper til neste fordi du klarer det ikke, så går det på selvtilliten, tror jeg.(3)

Hvis man blir litt utålmodig, kan det gå utover selvtilliten til eleven. Tålmodighet er viktig i undervisningen og kan påvirke selvoppfatningen. Det samme kan oppmuntring, ifølge annen informant. Hun sier at hvis at det er viktig at læreren oppmuntrere underveis, eller kan man miste troen på seg selv. Undervurdere vi verdien av oppmuntring i høyskolen? Hvor mye betyr anerkjennelse fra en lærer? Eller for å spørre på en annen måte; hvor mye skader det å aldri få anerkjennelse eller oppmuntring fra læreren?

HVA ER SELVOPPFATNING?

Jeg vil i denne delen forsøke å drøfte hvorvidt det i mine intervjuer komme fram noe som gir grunn for å se noen sammenheng mellom selvoppfatning og hvordan man presterer i faget. Nok en gang har jeg ikke tilgang til deres prestasjoner og kan bare tolke det de sier og bruker deres forståelse av sammenhengen. Men nettopp dette er også viktig. Hvis elevene faktisk selv ser at det er en viktig sammenheng mellom hvordan de ser på seg selv og hvordan de presterer, så vil trolig dette ha noe å si for prestasjonen. Og selv om de ikke selv ser det, så vil vi kanskje gjennom å vite mer om hva selvoppfatningen er og hvordan den påvirkes, kunne vite litt mer om den faktisk kan påvirke prestasjonen.

Selvoppfatning er et stort tema innenfor pedagogikk og psykologi, og på grunn av oppgavens omfang, må jeg gjøre et utvalg. Jeg har gjort dette utvalget på bakgrunn av det som kom fram i intervjuene og det som jeg vurderer har mest å si i forhold til et fag som hørelære. De ulike sidene ved selvoppfatningen henger sammen og påvirker hverandre gjensidig, men jeg skal allikevel først se på hva selvoppfatning er og deretter se på hva som påvirker selvoppfatningen. I siste kapittel skal jeg se på hvilke konsekvenser dette kan få for prestasjonen.

Hva er selvoppfatning?

Begrepet i seg selv er også stort og har mange sider ved seg. Man kan si at selvoppfatning er ”...enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som er person har om seg selv” (Skaalvik og Skaalvik 2005:75). Selvoppfatning har både *beskrivende*, *vurderende* og *emosjonelle* dimensjoner. I prestasjonssammenheng, kan det være vanskelig å skille den beskrivende fra den vurderende dimensjonen. Hvis man sier ”Jeg er sterk i hørelære”, så er den uttalelsen både beskrivende, men også vurderende. Den kan også ha emosjoner knyttet til seg, avhengig av hvilket miljø vi er i. Ulike miljøer har ulike vurderinger av hvilken verdi de forskjellige prestasjonene har.

Det at det knyttes emosjoner til selvoppfatning gjør at det blir en nær sammenheng mellom selvoppfatning og motivasjon, som vi skal se på senere. Men man kan også si at det blir en sammenheng mellom selvoppfatning og livskvalitet, grunnet at god selvoppfatning vil føre til høyere livskvalitet (Skaalvik og Skaalvik 2005:79).

Gunn Imsen plasserer selvoppfatning under behovet for anerkjennelse og respekt i Maslows behovshierarki. Hun deler videre begrepet i to, der hun på den ene siden peker på et indre ønske om å duge til noe, at mestringen er viktig i seg selv. Det andre er den sosiale siden, om å ønske å være noe i andres øyne (1998:239). En informant peker nettopp på dette at man får litt respekt hvis man er flink i hørelære. En annen legger mer vekt på at mestringene er viktig i seg selv. Og flere snakker om at de ikke vil tape ansikt overfor andre.

Men hva omfatter selvoppfatningen? Hvilke sider har den? Har elevene en selvoppfatning i hørelære? Svaret på dette vil vi finne ved å se spørre om de opplever faget som en viktig del av seg selv.

Egoutvidelse

Egoutvidelse er et begrep som brukes om det som oppleves som del av oss selv. Hus og bil vil for noen voksne kunne oppleves som del av en selv, og kritikk av dette vil oppleves som kritikk av en selv (Skaalvik og Skaalvik 2005:77). Enkelte yrker vil kanskje være sterkere knyttet opp til en selv enn andre. En komponist vil kanskje synes det er vanskelig å forstå forskjellen hvis vi sier at det ikke er han vi kritiserer, men musikken hans. Han føler trolig at musikken er en stor del av ham selv.

Barn er seg selv gjennom det de kan gjøre, mens voksne kan være seg selv gjennom mye annet. For eksempel kan jobben føles som en del av meg, barna er en del av meg. Derfor blir det vanskeligere å skille ut hva som er meg selv. "Selvet" er ikke noe stabilt gjennom hele livet. Selv om "jeg'et" vi mener å ha inni oss kan føles relativt selvstendig, så er det uløselig bundet til noe ytre. Combs og Snygg forestiller seg selvet lagvis, med *det virkelige meg* som kjernen i midten. Denne er omgitt av det som føles som en del av meg, kalt *det fenomenologiske selv* og begge disse er deler av *de øvrige omgivelsene* (Imsen 1998: 276). Og det er dette fenomenologiske selvet som faller sammen med begrepet egoutvidelse.

I en undersøkelse om egoutvidelse som Rosenberg gjorde blant skoleelever, fant han ut at 67 prosent følte negativ omtale av skolearbeidet som et angrep på dem selv (Skaalvik og

Skaalvik 2005:78). At ikke tallet er høyere tolker han imidlertid dit hen at ikke alle involverer seg i skolearbeid. Hvis man ikke involverer seg så mye, så vil det heller ikke kunne føles som noe angrep på en selv.

Vil prestasjoner i hørelære kunne oppleves som en så stor del av en selv at man tar det som et angrep på en selv hvis man får dårlig tilbakemelding eller tar det til inntekt for seg selv hvis man gjør det bra? Hvordan forholder hørelære seg til elevenes selvoppfatning?

Som jeg viste i kap. 2, så vil noen knytte hørelære opp til det å være musikalsk. Og det å være musikalsk vil for mange oppleves som noe de tar til inntekt for seg selv, noe som de opplever er en stor del av dem selv. En av informantene sa at hørelære var et viktig fag for ham, nettopp av den grunn at det handlet om musikalitet. Han streber alltid etter å få A og han sier at det å få gode karakterer i dette faget gir han noe ”personlighetsmessig”:

Jeg føler at jeg er en musikalsk person, og da har jeg lyst til å uttrykke det og bekrefte det for meg selv ved å få gode karakterer i fag som jeg ser på som relevante fag for den personligheten. (4)

Gode karakterer i hørelære er for han en bekreftelse på at han er en musikalsk person. Kunnskaper og ferdigheter i hørelære kan vi derfor se på som en egoutvidelse hos denne informanten. Og også andre informanter, som jeg har referert til tidligere, viser tegn til at faget kan oppfattes som en del av en selv:

Det er stoltheten din litt da! Du må jo virkelig gi noe, og det er jo litt personlig også. (1)

Slik jeg ser det, kan vi bruke begrepet egoutvidelse til å forstå noen sider ved prestasjonen i hørelære. De som er flinke, vil kunne ta disse prestasjonene til inntekt for seg selv og bruke dette til å styrke sin selvfølelse, som vi ser at informant 4 gjør. På den annen side, så kan dette også være en forklaring på hvorfor noen ikke er nervøse selv om de ikke er forberedt. De knytter ikke noen dirkede bånd mellom seg selv og sine prestasjoner i hørelære, og det vil ikke få noen konsekvenser for deres selvoppfatning. (Jmfr. Undersøkelsen til Roseberg)

Denne siden av selvoppfatningen vil jeg si har et følelsesaspekt, og det kan være vanskelig å observere eller å undersøke om faget oppleves som del av elevene selv, men det er tydelig at denne dimensjonen er viktig for selvoppfatningen, og viser at selvoppfatningen kan ha betydning i et fag som hørelære.

En annen side ved selvoppfatningen som også kan få betydning, er hvordan de oppfatter seg selv, hvordan de tror andre oppfatter dem og hvordan de ønsker være.

Reell og ideell selvoppfatning

På den ene siden har vi elevens oppfatning av hvordan han faktisk er, *den reelle selvoppfatningen*, og på den andre siden finner vi hvordan han tror han blir betraktet av andre, *persepsjon av andres vurdering* (Skaalvik og Skaalvik 2005:81). Dette sammenfaller med det Imsen kaller *det egentlige meg* i motsetning til *det sosiale meg* (1998:275). Det trenger ikke nødvendigvis å være noe samsvar mellom disse. Han kan for eksempel oppfatte det slik at andre tror han er flink i rytme, men han synes selv at han ikke er det.

Gjennom intervjuene kom det fram en del forestillinger om det sosiale meg, om hvordan de tenkte at andre betraktet dem. Og kilden til den informasjonen tolker de gjennom kroppsspråk, men også gjennom uuttalte forestillinger:

Du kan kanskje lese på kroppsspråket til noen at 'vær så snill klar den figuren der, for den klarer jeg nå'. Det er noen som tenker 'kunne ikke jeg tatt den i stedet fordi, jeg gjør det mye bedre enn han.' Du **tror** i hvert fall at de misliker at du ikke gjør det bra noen ganger. (3)

En tredje side av selvoppfatningen er elevens oppfatning av hvordan han ønsker å være, *den ideelle selvoppfatningen*. I følge Rosenberg kan vi snakke om to varianter av ideelt selvbilde, der det ene er et glorifisert og uoppnåelig og knyttet til våre drømmer, mens det andre er et selvbilde som vi tar på alvor og som vi prøver å strekke oss mot (Skaalvik og Skaalvik 2005:81). Har man en uoppnåelig, drømmende ideell selvoppfatning, så vil man kanskje aldri bli fornøyd med sine prestasjoner. En jente jeg møtte en gang, sa at da hun startet med hørelære og skjønte at venninnen hadde absolutt gehør, tenkte hun at det ikke var nødvendig å øve, for hun kunne jo aldri nå opp til venninnen allikevel. I dette tilfeller virker den ideelle selvoppfatningen negativt inn på hennes motivasjon for faget. Men den ideelle selvoppfatningen kan også være et bilde på noe vi vil strekke oss mot, noe vi ønsker å oppnå. Slik som denne informanten beskriver:

Hvis det er bedre folk på gruppa vil en alltid prøve å komme opp på deres nivå. En har noe å streve etter. I fjor var jeg en av de beste på gruppa mi, men det var nå alltid to grupper over meg. På eksamen var det bare å gjøre mitt beste, og prøve å bli en av de beste i klassen. (4)

Denne informanten klarte å gjøre det like bra som de på A-gruppa, og året etter var han på den sterkeste gruppa i hørelære. Den ideelle selvoppfatningen drev han dermed til å bli bedre, og hans *faglige selvoppfatning* ble høyere.

Faglig selvoppfatning

I vår kultur har selvoppfatningen nøye sammenheng med personens oppfatning av sin egen kompetanse (Imsen 1998:275). I skolen kaller vi dette faglig selvoppfatning. Som informant 4 viste, så ble denne faglige selvoppfatningen høyere ved at han klarte å komme på den beste gruppa. Den faglige selvoppfatningen vil i første omgang basere seg på *tidligere erfaringer*. Enten med selve faget, eller ved lignende fag. Hvis man ikke har erfaring fra selve faget, vil noen allikevel ha oppfatninger om hvordan de gjør det i et skolefag. I hørelære vil man i tillegg ha med seg en erfaring med å lytte til eller utøve musikk og ha en oppfatning av seg selv som mer eller mindre musikalsk. Man kan for eksempel spille på gehør eller man vet at man synger rent når man synger i kor, eller kanskje man alltid har fått høre at man er veldig musikalsk.

Informant 1 møtte faget for første gang og kom i en gruppe med mange instrumentalister og følte selv at hun hadde for lite bagasje i og med at hun var sanger og ”bare” hadde sunget i kor. Selv om hun aldri hadde hatt dette faget, hadde hun allikevel en lav faglig selvoppfatning fordi hun oppfattet at hun kunne for lite bare ved å ha sunget i kor. Hun visste heller ikke hva som ble regnet for å være bra eller ikke, helt til noen sa det:

Jeg hadde jo ikke helt troa på meg selv, for jeg visste ikke hva som var bra og hva som ikke var bra. Så fikk jeg vite at det var bra, og da gikk det greit. (1)

På den andre siden kan de selvoppfatningene som i utgangspunktet kan virke positive, fort få seg en ”knekk” når oppgavene er veldig annerledes enn de trodde. Det var dette som skjedde med informant 2. Hun hadde spilt fløyte i mange år, men opplevde da hun startet med hørelære at hun ikke forstod hva det gikk ut på.

Da visste jeg ikke noe om det [hørelærefaget], og da var overraskelsen at jeg ikke hadde peiling på det vi holdt på med i det hele tatt. I motsetning til en del andre som skjønnte hva vi holdt på med. (2)

Den faglige selvoppfatningen lå i at hun var veldig god på et instrument, men det viste seg at hun ikke hadde begrep om hva hørelære gikk ut på. Hun forteller videre at hun aldri hadde tenkt på den måten før. Og siden ingen hjalp henne til å forstå hvordan hun kunne bruke sin tidligere erfaringer til å forstå hørelære, falt hun utenfor og følte at alle de andre skjønnte hva de holdt på med, bare ikke hun.

Den faglige selvoppfatningen kan få konsekvenser for videre læring og mestring da vi har skaffet oss innlærte måter å tenke om oss selv på. Vi som lærere må ha et ønske og et mål om å få kartlagt tidligere erfaringer. Informant 5 kom til faget uten erfaringer:

Jeg tenkte: det her kan jeg ikke! Det her er vanskelig! Og så ble det bare forsterket når jeg ikke jobbet med det og vi kom lenger ut i pensum. (5)

Den faglige selvoppfatningen er lav, og hun forklarer selv at den forsterkes ved at hun ikke jobbet med faget. Ved å vite om den lave faglige selvoppfatningen kan man unngå at den forsterker seg selv. Både de negative og positive erfaringene man har med gehørrelaterte evner eller hvordan eleven oppfatter seg selv i skolesituasjonen vil være avgjørende for prestasjonsnivået. Dette understreker Hanken og Johansen:

Elevens tidligere erfaringer vil også kunne forme hans eller hennes syn på seg selv og egne evner i forhold til musikk. Denne selvoppfatningen vil ha betydning for prestasjonsnivået, siden lav selvoppfatning gjerne fører til mindre motivasjon, lavere innsats og mindre utholdenhet i læringssituasjonen (Hanken og Johansen 1998:45).

Informant 2 mistet troa på seg selv i det faget allerede fra starten, og på spørsmål om hun jobbet med faget, var svaret *nei*, hun hadde aldri brukt noe særlig tid på det. Hun hadde ikke noe motivasjon for å drive med faget. Dette fører igjen til lavere innsats og mindre utholdenhet i læringssituasjonen, og dette vil da føre til lavere prestasjoner, som igjen vil påvirke den faglige selvoppfatningen, og dermed er spiralen på vei ned. Elever med lav faglig selvoppfatning har mer angst og stress i læringssituasjoner og prestasjonssituasjoner enn elever med høyere faglig selvoppfatning (Skaalvik og Skaalvik 2005:73). Har man *høy faglig selvoppfatning*, vil dette kunne føre til økt innsats og utholdenhet i arbeidet med faget. Og det blir tydelig at dette vil få konsekvenser for hvordan de presterer i faget.

Disse tidligere erfaringene er tolket av elevene selv og trenger ikke nødvendigvis stemme helt overens med den oppfatningen vi kan få av eleven ved å observere ham. Selvoppfatningen er altså veldig subjektiv. Har man høy faglig selvoppfatning, men objektivt sett gjør man det ikke så veldig bra i faget, gjør man det allikevel bedre enn om man hadde hatt lav faglig selvoppfatning, siden høy faglig selvoppfatning øker innsatsen og utholdenheten. I intervjuene hadde jeg som mål at de skulle si litt om hva slags selvoppfatning de hadde. Et svar jeg fikk:

Jeg tenker at jeg kan få til det jeg vil hvis jeg arbeider hardt nok. Jeg er ikke nødvendigvis sånn voldsomt flink i ting. Jeg føler meg veldig lett dum, det gjør jeg. Men hvis jeg bare

arbeider nok til at jeg er fornøyd selv. Jeg vet ikke om jeg er den som har mest selvtilitt.
(1)

Hun er ikke i utgangspunktet veldig trygg på alt hun gjør, men hun gir seg selv den muligheten at hun skal kunne jobbe seg opp. Det betyr at den onde sirkelen ikke er tilstede. Årsaken til at hun har litt lav faglig selvoppfatning, er fordi hun ikke alltid føler at hun har øvd nok. Hun har erfart at det ikke kommer gratis og at man ikke kan komme til timen uten å ha øvd. Men gjennom hard jobbing kan hun bli fornøyd med seg selv. Dette er et tegn på at hun ikke har resignert. Hun har tro på sin egen evne til å bli flinkere gjennom å øve. Hun har en positiv kompetansefølelse. Dette samsvarer med Atkinsons modell om sannsynlighet for å lykkes. For å vurdere sannsynligheten for å lykkes, vurdere man sine egne evner og man må også ha en tro på at en kan klare det hvis man prøver (Imsen 1996:275). Vurdering av sine evner og seg selv, kaller vi selvvurdering, og vi kan også skille dette ut som et eget begrep som forklarer oss hva selvoppfatningen er.

Selvvurdering

Jeg spurte alle informantene om hva de mente kunne påvirke prestasjonen i hørelære, og en informant la vekt på det jeg vil kalle selvvurdering. Det som påvirker prestasjonen i hørelære er i følge han:

Ikke hvor god du REELT er på emnet, men hvor god du FØLER du er på emnet. Du blir ikke sterkere enn det svakeste leddet. [i deg selv] Hvis du er kjempegod i noe, og tror at du er dårligere, så blir du ikke bedre enn det. Da presterer du ikke maksimalt fordi du tror ikke du klarer å prestere mer eller du legger et tak på deg selv. Det vet jeg at det er, og det ser jeg, og det synes jeg er så dumt. Det er alltid trist å se at folk har potensialet og så nekter de selv for det og da har de det ikke likevel. (4)

Han tenker at det er en sterk sammenheng mellom følelsen av å være flink og det å faktisk være flink. Hvis man nekter for at man er flink, så er man heller ikke så flink. Flere teorier og forskning støtter denne oppfatning. Forskning på selvoppfatning har delt seg i to tradisjoner, selvverdstradisjonen og forventningstradisjonen.⁵ Selvvurdering er i følge selvverdstradisjonen selvoppfatning på bestemte områder, og har stor betydning for hvordan man presterer i et fag. Skaalvik og Skaalvik viser her til en undersøkelse der Marsh (1990b)

⁵ Selvvurderingstradisjonen har vært opptatt av generelle selvvurderinger og emosjonelle forhold knyttet til selvvurderingen, men forventningstradisjonen har sitt tyngdepunkt kognitive området og er opptatt av elevens forventninger om å klare bestemte oppgaver. (Skaalvik og Skaalvik 2005:83-87)

måler selvvurdering i matematikk ved å kartlegge generell følelse av å gjøre det godt i faget, og finner stort samsvar mellom hvor bra de føler de gjør det og hvor bra de faktisk gjør det. Selvvurderingen i et fag vil være med å predikere resultatet i faget. Så stor betydning har altså selvvurderingen for prestasjonen. Vi kan snakke om en slags selvoppfyllende profeti (Skaalvik og Skaalvik 2005:84).

En form for selvvurdering som informant 4 trekker frem, er de som *undervurderer seg selv*. De stoler ikke nok på seg selv slik at de gjør det dårligere enn man hadde gjort hvis man hadde stolt litt mer på seg selv. Imsen viser til noe av det samme:

”I en norsk undersøkelse av matematikkfaget på ungdomstrinnet ble det funnet en gjennomsnittlig korrelasjon på 0,56 mellom selvoppfatning i matematikk og standpunktkarakteren i faget. Det vil si at vel 30% av variasjonen i matematikkprestasjoner kan forklares som variasjon i selvoppfatning, og omvendt” (1996:293).

Hun mener en mulig forklaring på denne sammenhengen kan ligge i at gode prestasjoner skaper positiv selvoppfatning, som i neste omgang bidrar til enda bedre prestasjoner. Dette kaller hun *kausal sirkularitet*, altså en god sirkel. Det samme skjer dessverre i motsatt fall, der dårlige prestasjoner skaper negativ selvoppfatning, og at dette da fører til enda dårligere prestasjoner. Med andre ord: de som har lite fra før får mindre og de som har mye, får mer. Dette kalles *Matteus-effekten* etter lignelsen om de betrodde pengene (1996:293). Et eksemplet på en slik god sirkel, mener jeg informant fire uttrykker:

Jeg har alltid lært fort. Og så har jeg klart å **definere** at jeg alltid har klart å lære fort.(4)

Er denne definisjonen viktig? Det at han definerer at han alltid har klart å lære fort? Ja, man vurderer seg selv høyt på den måten at man er flink til å lære fort. Dette vil med stor sannsynlighet gi han et forsprang og et overskudd i forhold til de andre studentene og dette gir ham igjen større selvtillit.

Selvvurderingen henger derfor sammen med selvtillit, å kunne stole på seg selv. Pratt snakker også om selvtillit i hørelærefaget, og det faktum at man presterer dårligere hvis man er redd for å gjøre feil. Han mener at alle har den oppfatningen at andre er alltid mye bedre enn deg. ”it is a well-known phenomenon that other people are always better at ‘aural’ than you! (1990:5)

Når selvvurderingen er negativ, kan det bli det Transaksjonsanalysen kaller en *nedvurdering*. En definisjon av nedvurdering er: ”... en intern mekanisme som innebærer at

man forminsker eller overser sider ved seg selv, andre eller den reelle situasjon” (Fra kurset: Transaksjonsanalyse 101). Dette er gjenkjennende i en undervisningssituasjon i hørelære. Elevene gjør en nedvurdering av seg selv, og samtidig kanskje også en overvurdering av de andre, og i noen tilfeller vil dette være en nedvurdering av den reelle situasjonen. En vanlig vurdering jeg fant blant informantene var for eksempel at en del instrumentalister var mye flinkere enn dem selv.

Det var noen sånne instrumentalister som var veldig flinke, og veldig sikker på seg selv. Og jeg var på den gruppa. Det var ganske høyt nivå på gruppa mi, så jeg hadde jo ikke helt troa på meg selv. (1)

Dette er ikke nødvendigvis en overvurdering, for det kan være mulig at instrumentalistene *var* flinkere enn henne. Men at de var veldig sikre på seg selv, er hennes vurdering og den kan være gal. Her ser vi både et mulig feil bilde av andre, og det som Pratt snakker om at man har en fordom om at alle andre er så mye flinkere enn en selv i dette faget.

Selv vurdering er selvpoppfatningen på bestemte områder, for eksempel i hørelære generelt eller en del av hørelære, som for eksempel rytme. Summen av alle selvvurderingene kaller vi selvverd.

Selvverd

Selvverd er individets generelle verdsetting av seg selv. Vi kan ha et generelt positivt eller negativt syn på oss selv, verdsette oss selv høyt eller lavt. Dette kalles høyt og lavt selvverd (Skaalvik og Skaalvik 2005:76). Selvverdet vil være mer stabilt enn selvvurderingen, fordi det er den mest generelle og abstraherte selvvurderingen.

Elever med høyt selvverd vil ikke være redd for å eksponere seg og tørre ta sjanser. Selvverdet er ikke knyttet opp til et spesielt fag, men man tar det med seg fra ulike sider av livet, og det vil få konsekvenser for hvordan man ser på seg selv. En informant forteller at han ikke er redd for å eksponere seg selv:

På folkehøyskolen gikk jeg drama første året, og lærte meg å stå på en scene, lærte å drite meg ut. Jeg drev litt med impro-teater, og da har man ikke peiling på hvordan det går, det kan gå helt på dunken... Så jeg hadde et fortrinn på DEN måten, i og med at jeg hadde litt mer tro på meg selv, jeg er ikke SÅ redd for å drite meg ut. (4)

Han sier at han har mer tro på seg selv, og dette pga impro-teater på folkehøyskolen. En person med høyt selvverd vil ikke være så opptatt av hvilke virkning han har på andre. Han er trygg på seg selv. Eller som en annen informanten kaller det:

Hvis du er en tøffing så kan du le av at du ikke har øvd og gjøre et forsøk allikevel. (3)

Det er i de tilfeller der man ikke har øvd, at man får nytte av å ikke være redd. Da ser man at personer med høyt selvverd vil fokusere på sine sterke sider, og vil ikke være avhengig av å alltid klare ting perfekt. Elever med lavt selvverd vil derimot unnlate å eksponere seg eller ta sjanser, og vil helst unngå å vekke oppmerksomhet.

Det springende punktet er om elevene tror de er flinke eller ikke. Forskning har nemlig vist forholdet mellom selvoppfatning, selvverd og prestasjoner, og Skaalvik og Skaalvik forklarer det slik:

”Forskningsresultatene viser at skoleprestasjonene har sterkere sammenheng med akademisk selvoppfatning (selvvurdering og forventninger) enn med selvverd, og at selvverdet påvirkes sterkere av om elevene tror de er flink på skolen enn av deres reelle skoleprestasjoner. Årsaken til dette er at når skoleprestasjonene påvirker selvverd, skjer dette gjennom påvirkning av akademisk selvoppfatning. Akademisk selvoppfatning er bindeleddet mellom skoleprestasjoner og selvverd” (2005:120-121).

Selv om selvverdet er mer stabilt enn selvvurderingene, så kan denne påvirkes gjennom akademisk selvoppfatning, altså det jeg forstår som faglig selvoppfatning. Og den faglige selvoppfatningen påvirkes av andre forhold igjen. Jeg har allerede sett litt på hvordan selvoppfatningen kan påvirkes på forskjellige måter, men vil utdype noen sider ved dette.

Hva påvirker selvoppfatningen?

Vår selvoppfatning er et resultat av de erfaringene vi gjør og hvordan vi tolker disse erfaringene. Erfaringene blir gjort i sosiale sammenhenger, og selvoppfatningen er derfor et resultat av samspillet mellom personen og hans miljø (Skaalvik og Skaalvik 2005:90).

Videre kan selvoppfatningen formes av indre og ytre kilder. Følelsen av å være kompetent uten at andre må bekrefte dette, vil være en indre kilde. Men mange erfaringer må vurderes i en sosial sammenheng for at personen skal vite om han har lyktes eller ikke. Dette

kaller vi en ytre kilde til selvoppfatning (Skaalvik og Skaalvik 2005:91). Et eksempel på dette var informant 1, som jeg fortalte om tidligere, som trengte bekreftelse fra læreren før hun visste om det hun gjorde var bra eller ikke. En ytre kilde som påvirker den faglige selvoppfatningen.

Rosenberg (1979) nevner fire prinsipp for hvordan selvoppfatning påvirkes: *Psykologisk sentralitet, selvattribusjon, andres vurderinger og sosial sammenlikning* (Skaalvik og Skaalvik 2005:92) og jeg skal i det følgende se på hvordan mine informanter forholder til disse fire prinsippene.

Psykologisk sentralitet

Jeg har tidligere vist til en undersøkelse Rosenberg gjorde for å finne ut om elevene tok resultater i skolen som del av seg selv. (se avsnittet om Egoutvidelse) Han tolker resultatene av sin undersøkelse slik at mange ikke involverte seg i skolearbeid, og derfor tok de heller ikke nederlag i faget som en kritikk mot seg selv. Men hva kan være årsaken til at de *ikke* involverer seg? En forklaring kan ligge i hvor viktig faget oppleves. Hvis faget er viktig for eleven, vil dette ofte føre til at han involverer seg mer i arbeidet med faget og da er det også større sjanse for at han knytter dette til det fenomenologiske selvet. Og på den andre siden, hvis han ikke synes faget er så viktig, så vil han ikke involvere seg.

Psykologisk sentralitet er svaret på spørsmål om hvor viktig et fag er, og sier oss noe om hva som påvirker selvoppfatningen. Er faget viktig for eleven eller i miljøet, kan vi si at faget har psykologisk sentralitet for eleven eller i miljøet. Dette knyttes opp til selvoppfatningen ved at verdien faget har for eleven, vil være avgjørende for selvverdet. ”Negativ selvsvurdering på et bestemt område kan medføre lavt selvverd for noen, men ikke for andre, og at den verdien individet tillegger områdene, har betydning for dette” (Skaalvik og Skaalvik 2005:111). Hvis hørelære har verdi for en person, så kan dårlige resultater oppleves litt irriterende:

Og så er det veldig irriterende hvis det er et fag som betyr litt for en at en får en veldig dårlig karakter. Når en vet at en kan tre karakterer bedre er det veldig irriterende. (1)

En elev som ikke syns at hørelære er et spesielt viktig fag å være god i, vil ikke få lavere selvverd av å gjøre feil på noen oppgaver. En informant ga uttrykk for at hun ikke synes faget var viktig å være flink i.

Jeg har den opplevelsen at alle har litt sånn laidback holdning til faget. Det er ikke så farlig om du ikke er så flink i hørelære, det er jo bare hørelære. Jeg tror det er litt viktigere for de som er på A-gruppa. Generelt tror jeg det ikke er så viktig. (5)

Hun svarer at det ikke påvirker selvtilliten hennes om hun gjør det dårlig i faget. Hun sier årsaken er at faget ikke er så viktig. Særlig gjaldt dette det første året. Året etter sier hun at det forandret seg litt.

Selv om jeg var veldig interessert i å øve opp gehøret og sånn, så syns jeg i fjor at det ikke hjalp noe særlig. Men nå ser jeg resultater, ser at jeg hører mer og tar det lettere. Nå oppleves det mer som et viktig fag. (5)

Hun fikk en dårlig start i faget. Hun forstod ikke poenget med oppgavene og alle de nye begrepene, og opplevde ikke at hun ble noe bedre. Men etter hvert begynte hun å øve og da forandret bilde seg.

Som jeg har sett på tidligere, er hørelære et prestasjonsfag. Hvis man er skoleflink, vant til å få til ting og liker å gjøre det bra, så vil prestasjonsaspektet kunne trigge følelsen av at det er et viktig fag. En informant påpekte nettopp dette at så fort hun kom i en prestasjonssituasjon, ble det viktig å få det bra til. På spørsmål om det var noen fag det *ikke* var viktig å være flink i, så svarte hun:

Jeg kan godt tenke det i utgangspunktet, men når det kommer til stykket og jeg skal **gjøre** noe i det faget eller prestere, så forsvinner den tanken. Da tenker jeg at jeg må være flink i det allikevel!(2)

Ikke bare eleven selv, men også innenfor et miljø vil det eksistere vurderinger av hvilken verdi ulike prestasjoner har. En informant uttrykker at man får en viss respekt hvis man gjør det bra i dette faget. Det er kult hvis du kan sette deg ned ved pianoet og finne de riktige akkordene med en gang. Men han legger til at det ikke er noe press på å være best:

Det er ikke noe sånn press, i hvert fall ikke i min gruppe, men en merker jo det at med en gang noen gjør det veldig bra i timen, så blir alle litt sånn 'oj' litt sånn paff. Du får nesten litt respekt. (3)

Respekt fordi du er flink i et fag som er et viktig fag i miljøet. Åshild Watne uttrykker at i noen sammenhenger blir folk med absolutt gehør beundret og at de kan bli knyttet til ideen om musikalsk geni (Blix og Bergby 2007:216). Det kan ligge litt respekt i det fordi man knytter det opp mot musikalitet. I et musikkmiljø, vil naturlig nok det å være musikalsk gi en viss respekt. En informant forteller om hvor viktig faget var på skolen:

I hvert fall på videregående føltes det veldig sånn at man må være flink i hørelære ellers så har man ikke noe her å gjøre. Flink i hørelære og hovedinstrument, det er de to viktigste (2)

I musikkutdanninger så vil trolig hørelære ha en viss psykologisk sentralitet i miljøet, og dette er viktig å være klar over, fordi dette vil påvirke selvoppfatningen og prestasjonen i faget.

Selvattribusjon

Hvis du ikke får til en oppgave, hva er årsaken til det? Er oppgaven for vanskelig, eller er du for dårlig? Er det læreren som ikke har gjennomgått stoffet godt nok, eller er du for dårlig forberedt? Hvordan vi forklarer årsaken til egen atferd kaller vi *selvattribusjon*. Hvis forklaringen er sider ved oss selv, som for eksempel evner, kalles det *internal attribusjon*. Hvis resultatene forklares ved noe utenfor deg selv, kaller vi det *eksternal attribusjon* (Skaalvik og Skaalvik 2005:107). Er dette noe vi velger fra situasjon til situasjon, eller er det en fast forklaringsmodell i oss? Er det sånn at noen alltid forklarer resultater som tilfeldigheter og noen som alltid forklarer det som egenskaper hos en selv? Roald Nygård viser til at noen personer ser seg selv som selvstendige medansvarlige aktører, mens andre opplever seg som ansvarsfrie brikker som styres av krefter utenfor seg selv. På bakgrunn av dette mener han at selvforståelsen er lært og at den dermed kan læres (Evenhaug og Hallen 2000:392). Attribusjonen er derfor ikke noe fast, men kan læres på nytt i nye tilfeller. Å tolke er å tenke og som de fleste av våre tankevaner er det innarbeidet og lært (Imsen 1996:314).

Imsen sier om det å tolke årsaker at: "Kausalitet er i bunn og grunn en hypotese. Det er en gjetning om hva som fører til hva. Verifisering kan skje ved å få den samme hendelsen til å gjenta seg mange nok ganger" (1996:309). Dette vil føre til forventning om mestring ved neste anledning. Det er tre egenskaper ved årsaksfortolkninger som er viktige: lokalisering, stabilitet og kontrollerbarhet. *Lokalisering* handler om å definere om resultatet har en indre

eller ytre årsak. Det neste er spørsmålet om det er noe stabilt eller om det har en varierende årsak, spørsmålet om *stabilitet*. Og den siste egenskapen er kontrollerbarhet, om det er noe individet har kontroll over selv, eller om det er noe som ligger utenfor personens kontroll. (1996:310).

De tre dimensjonen kan hjelpe oss å se hvordan vi skal korrigere elevenes egne tolkninger. En og samme årsakstolkning kan tillegges flere viktige egenskaper samtidig. For eksempel er oppfatningen av egne evner på samme tid en indre, stabil og ukontrollerbar faktor. Skal den ytre vurderingen nedfelle seg i selvoppfatningen, er det en forutsetning at personen knytter indre årsaker til resultatet. Eleven må se seg selv som ansvarlig for prestasjonen hvis ros, oppmuntring og gode karakterer skal påvirke selvoppfatningen. Indre årsaksfaktor er derfor viktig for selvoppfatningen (Imsen 1996:312).

Hvordan vi forklarer våre handlinger og resultater påvirker også motivasjon og forventninger, men i denne omgang skal vi se hvordan fortolkningsmønstrene kan påvirke selvoppfatningen og hvordan en elev vurderer seg selv.

Reitan skiller mellom det å ha *ego orientering*, som vil si å skylde på seg selv når han ikke får det til, mens en person som er *oppgaveorientert*, ikke vil føle seg truet av å ikke mestre det, men vil fokusere på at ”nå lærer jeg!” (Reitan 2006 Forelesningsnotat) Informant 4 vil være en person som er opptatt av oppgaven, og kaste seg ut i det selv om han ikke alltid er like godt forberedt:

Hvis jeg ikke har gjort lekse, så nøler jeg ikke med å fremføre, for jeg vet at jeg egentlig har godt av det. Selv om jeg ikke kommer til å klare en takt engang. Men da prøver jeg og så kan det hende læreren hjelper meg noe, hjelper meg på vei. Om det går helt fryktelig så kanskje vi bare stopper der. Men jeg ser at det er ikke alle som har den åpenheten er så fryktløse. (4)

De som er egoorientert vil være opptatt av å beskytte sin selvoppfatning, og velger å forklare årsaken til nederlag i noe utenfor oss selv. Hvis man forklarer alt som ytre årsaker svekker man ikke selvoppfatningen, men man styrker den heller ikke. Man får styrket sin selvoppfatning gjennom å tolke ros og gode karakterer internalt, altså at det er indre årsaker til resultatet. Undersøkelser viser at personer med høy selvoppfatning oftere forklarer suksess ved indre årsaker enn de med lav selvoppfatning. Og omvendt tolker personer med lav selvoppfatning nederlag ved indre faktorer. ”Det private tolkningsfilteret virker med andre ord forsterkende på den selvoppfatningen som allerede er der. De selvsikre lar suksessen styrke

selvoppfatningen ytterligere, mens de usikre lar nederlaget devaluere selvoppfatning” (Imsen 1996:313).

”Flere undersøkelser har vist at det er sammenheng mellom bruk av selvbeskyttende attribusjonsmønster og selvoppfatning. Det er blitt funnet mer følelse av stolthet og tilfredsstillelse hos personer som attribuerer egen suksess internalt og nederlag eksternt enn hos personer som i større grad attribuerer nederlag internalt” (Skaalvik og Skaalvik 2005:109).

Man kan imidlertid tolke dette på to måter. Enten at attribusjonsmønsteret påvirker personen selv vurdering, at man blir stolt fordi man har tolket suksessen internalt, eller at selv vurderingen påvirker attribusjonsmønsteret. Har man lav selvoppfatning har man en tendens til å tolke nederlag internalt. Men vi behøver kanskje ikke å si at det er enten eller. Det kan gå begge veier, og de påvirke hverandre gjensidig.

Det kan også være interessant å merke seg at det er kjønnsforskjeller her. Jenter har en tendens til å tolke suksess som flaks og nederlag som manglende evner, mens guttene styrker sin selvoppfatning gjennom å tolke suksess som evner og nederlag som uflaks (Imsen 1996:313). Jeg skal ta for meg litt mer om kjønnsforskjeller i avsnittet om prestasjonsmotivasjon.

Jeg opplevde at det var vanskelig å se noen klare mønstre på hvordan informantene tolket gode og dårlige resultater. Men det var likevel en tendens til at de forklarte dårlige resultater med at de hadde øvd for lite. Innsats vil være en ytre årsak, noe som er kontrollerbart. Det vil med andre ord si at så lenge de forklarer resultatene med dårlig innsats, så beskytter de sin selvoppfatning. Noen ser likevel en sammenheng mellom innsatsen og selvtilliten:

Jo, det svekker selvtilliten min [hvis jeg gjør det dårlig] på den måten at jeg irriterer meg over at jeg ikke har mer tiltaksvilje. For det er litt kjipt, å vite at du kan gjøre det bedre, og se på gjerningene dine og finne ut at jeg kunne gjort det så ekstremt mye bedre, men jeg gjorde ikke det. Det var bare latskap, det er ikke så gøy det heller. Svekkende for selvtilliten. (4)

Det svekker med andre ord ikke hans faglige selvoppfatning. Han blir bare irritert for at han ikke har mer tiltaksvilje. Hvis han gjør det dårlig, så er det fordi han kunne øvd mye mer. Han sier imidlertid at det er svekkende for selvtilliten å innse at man er lat og at man ikke utnytter sine evner.

Evner og anlegg vil være ukontrollerbare faktorer for eleven, mens innsats vil være mer kontrollerbart. Det er bedre for selvoppfatningen at man forklarer god/ dårlig prestasjon med

en kontrollerbar årsak, fordi da kan man selv gjøre noe med det. Hvis man alltid forklarer det med at man ikke har evner eller anlegg, så vil det ikke være noe grunn for å øve. Hvis du *har* øvd og ikke klarer det likevel, hva skjer da? Det kan det være en risiko for enkelte å øve mye.

...men hvis en virkelig har øvd og ikke klarer det, så blir en så klart litt skuffa og hvis en hadde måttet tatt opp igjen en eksamen så hadde jeg blitt lei meg. (1)

Med andre ord, det beste for selvoppfatningen er at når man gjør det bra på en oppgave, så forklarer man dette med sin egen innsats eller sine egne evner. Men hvis man mislykkes, så forklarer man dette eksternt, altså at årsaken ligger i forhold utenfor elevens kontroll som uflaks og dårlige oppgaver. Som denne informanten sier:

...jeg greide nesten ikke å se om den gikk i moll eller om den gikk i dur, fikk bare helt hetta. Jeg vet ikke helt hva som gjorde det, men jeg tror at jeg hadde en veldig dårlig dag. (1)

Årsaken til prestasjonen var at hun hadde en dårlig dag. Dagsform altså. Hun plasserer ”skylden” utenfor henne selv. Hun kunne gjort det bedre, men pga faktorer utenfor henne selv, så gjorde hun det dårlig.

Selvbeskyttende attribusjonsmønster kan også være årsaken til at elever ikke gjør leksene sine eller at de skulker timen. Hvis de ikke har gjort leksene, så unngår de å skylde på dårlige evner, de kan skylde på dårlig innsats. Og man kan også beskytte seg selv ved å unngå å gjøre det man blir bedt om:

Jeg har lagt merke til noen gruppa mi, som med en gang det blir deres tur, kommer i forsvarsposisjon: ’Nei, sorry jeg har vondt i halsen, vondt i hodet, eller jeg har ikke øvd og kan du vær så snill hoppe over meg’. Det er fordi de har dårlig tro på seg selv og redd for å vise en svak side. Men det er jo nettopp det de gjør når de står fram sånn. (3)

Er de redd for å vise en svak side, eller er de kanskje mest redd for at de skal finne ut at de har dårlige evner?

Men hva er det som påvirker tolkningsmønstrene? Det kan synes klart at læreren kan hjelpe eleven til å tolke resultatene i en retning som styrker en høy selvoppfatning. Men det finnes også andre påvirkningskilder som vi som lærere ikke heller har så god kontroll over. Men, ved å bli klar over dem, kan det kanskje hjelpe oss til å forstå elevenes tolkningsmønster. Resultater som er i samsvar med tidligere erfaringer tolkes ofte som indre årsaker, mens uvante og overraskende resultater tolkes som ytre (Imsen 1996:318). I hørelære vil man ofte

se at noen har vært så vant til at de ikke får til noen ting at de tolker det som faste egenskaper ved seg selv:

Jeg har nok sagt til meg selv at jeg kan ikke melodi. (2)

Men også alder har noe å si. Når man blir eldre knytter man forventninger om suksess mer til evner enn til innsats (Skaalvik og Skaalvik 2005:155). Dette henger også litt sammen med intellektuell utvikling, at man kan forstå hva som henger sammen og ikke. Sammenligning med andre og andres forventninger påvirker også vårt tolkningsmønster. For eksempel ser vi at hvis en lærer viser tegn til å forvente gode resultater hos en elev, er det sannsynlig at hvis denne eleven gjør det bra, vil han tolke dette som indre årsaker (Imsen 1996:319).

Andres vurdering

Hvor viktig hørelærefaget oppleves på gruppa di, kan være med å bestemme om faget får psykologisk sentralitet, og dermed hvordan resultatene i faget vil påvirke selvoppfatningen din. Alle informantene trakk fram ulike sider ved gruppa som viktig for hvordan de presterte og hvordan de så på seg selv i faget. Skaalvik og Skaalvik sier at "Vår persepsjon av andres vurdering utgjør en viktig kilde til informasjon om oss selv" (2005:97). Derfor skal jeg i dette avsnittet se videre på hvordan andres vurderinger er med å påvirke selvoppfatningen.

Hørelære er et fag som undervises i grupper. Dette gir spesielle pedagogiske fordeler og utfordringer. Fordeler ved dette er at alle kan bli sett og hørt i løpet av en time. Man kan ikke gjemme seg bort og det er enklere for læreren å kunne gi personlig oppfølging. Årsaken til at det er gruppeundervisning i hørelære ligger nok nettopp i dette at det er viktig å bli hørt og sett og få personlig tilbakemelding og oppfølging. Man må hele tiden få vite om man har forstått det riktig og utfører ting rett.

Utfordringene for elevene kan være at det blir veldig synlig hvordan alle de andre på gruppa presterer, og det er derfor mulig å vurdere hverandre og sammenligne seg med hverandre. Vi speiler oss i andre. Vi leser andres oppfatning av oss og danner på bakgrunn av dette en oppfatning av oss selv. Dette er noe vi har lært oss helt fra vi var barn, og vi blir så gode til dette at vi etter hvert kan forutsi hvordan folk kommer til å reagere. Vi generaliserer

også normer og verdier vi har møtt hos andre. Dette kalles for den *generaliserte andre* (Skaalvik og Skaalvik 2005:98).

Det er viktig å være klar over at vi opptrer i et sosialt miljø og at man ikke kan bevare sin selvoppfatning helt uavhengig av dette miljøet. Og i dette miljøet eksisterer det holdninger og verdier som vil påvirke vår selvoppfatning. I hørelærefaget kan vi si at vi forholder oss til flere miljø. Det ene er miljøet på skolen, hvilke holdninger og verdier skolen og de øvrige studentene har til hørelærefaget, og også det lille miljøet på gruppa. Flere av informantene peker på hvilken stor betydning dette lille miljøet har.

I vår klasse så har jeg merka at det har ikke så mye å si om man er på A eller B eller C-gruppa. Folk tenker ikke sånn: 'o...hun er på A!' Det er bare om å gjøre å få det til mest mulig..(1)

Det er farlig for meg å tolke dette for mye, men det at hun nevner denne holdningen betyr noe, mener jeg. Har hun ikke et ønske om å være bra i dette faget? Er ikke faget viktig for henne? For hvis det er det, ville hun vel ønske å være på A-gruppa som betyr at man er best i dette faget. Men gruppa kan for henne ha vist at det greit å ikke kunne alt, og vi lærer mye på det nivået der vi er. Hun opplever at hun trives bedre på den gruppa hun er på i år enn den hun var på i fjor, og at det har veldig mye å si hvilken gruppe du er på:

Det har veldig mye å si hva slags gruppe en er på. Den gruppa jeg var på i fjor var litt mer sånn 'hvis en ikke fikk det til så var det veldig pinlig'. Men nå er det ikke det. Men det er veldig kjekt hvis en får det til. (1)

Det er lett å se at dette kan påvirke selvoppfatningen. Hvis de andre på gruppa di syns det er pinlig hvis noen ikke får det til, vil dette påvirke hvordan du selv opplever faget og prestasjonen.

Gruppesituasjonen gir som nevnt mulighet for å sammenligne seg med de andre, og dette er også en kilde til påvirkning av selvoppfatningen. Kanskje det til og med er lettere for musikere å sammenligne seg med andre:

Man sammenligner seg jo med andre. Jeg tror det er veldig lett å gjøre, særlig for musikere. Det er så lett å se resultater, hvem som øvd på ting... Og da blir det plutselig viktigere å være like flink som de andre. (5)

Sosial sammenligning

Sosial sammenligning er noe vi gjør mer eller mindre ubevisst. Når man sammenligner seg med de andre på gruppa, skaper man seg en plass i det faglige hierarkiet. Hvilken gruppe elevene går i, har stor betydning for deres akademiske selvvurdering. Å være best i den svakeste gruppa, føles kanskje ganske likt som best i den sterkeste, selv om prestasjonen er mye svakere hos den ene.

Referanserammeteorien går ut på at det er stor sannsynlighet for at en middels flink elev som går i en flink klasse eller gruppe, vil komme til å vurdere seg selv som svakere enn den samme eleven ville ha gjort om han hadde gått i en svak klasse eller gruppe. Dette fenomenet har fått navnet "Big-fish-little-pond": Det er bedre å være stor fisk i liten dam, enn liten fisk i stor dam (Skaalvik og Skaalvik 2005:103). Informant 5 begynte etter hvert å øve mer i faget, og ble derfor blant de sterkeste på gruppa. Dette opplevde hun som positivt for hvordan hun takler faget:

Det gir en helt annen følelse av faget. Det er et mye mer lystbetont fag nå når jeg er blant de sterke. Fordi jeg føler jeg kan det bedre. Da er det lettere å møte gruppa. Da er det lettere å komme frem med det du har, når du faktisk føler du har noe, enn når du sitter der og føler du ikke kan noen ting. (5)

Informant 1 var blant de svakest på gruppa hun var på i fjor, og hadde følelsen av at alle var mye flinkere enn henne. Hun synes faget var skummelt og at det var ikke noe gøy å gjøre feil, og spørsmålet mitt videre er da: var det verre å gjøre det dårlig når du var på den sterke gruppa?

Ja, det var det. Fordi det var så få andre som gjorde det dårlig. Hvis jeg ikke hadde øvd så fikk jeg det ikke til. Jeg synes det var pinlig og jeg følte meg fort som den svakeste på gruppa. (1)

Man vil ikke være den eneste som ikke får det til. Og man vil heller være blant de sterke enn blant de svake. Derfor er det med andre ord viktig at man ikke er på en gruppe der alle er veldig mye flinkere. Vi foretrekker å sammenlikne oss med andre som er mest mulig lik oss selv (Skaalvik og Skaalvik 2005:101). Det vil være lettere å forholde seg til at noen gjør det bra hvis man opplever at man egentlig er på samme nivå. Det handler om å finne en gruppe der man er mest mulig lik de andre. Men kanskje det oppleves annerledes hvis man er på den dårligste gruppa.

Hvis jeg hadde vært på den dårligste gruppa, så hadde jeg sikkert ikke syntes det var så veldig gøy å være inndelt etter nivå. (2)

Hun godtar at det er nivådeling fordi hun er på en bra gruppe, men hvis hun hadde vært på den dårligste så hadde hun ikke likt det.

Eleven kan ikke unngå å oppdage at det er en rangorden i klassen med hensyn til faglige prestasjoner. Han kan heller ikke unngå å oppdage hvor i hierarkiet han selv står. Sosial sammenligning vil være en av flere årsaker til at man skal lage homogene grupper i hørelære. Og informant 1 understreker hvor bra det føles:

Jeg føler at vi er litt mer likesinnet. Det er derfor det er så avslappet nå, for vi kan gjøre det bra alle sammen hvis øver og hvis vi ikke øver så får vi det ikke til. (1)

I skolen er det ofte vanlig å tenke at gruppene skal være heterogent sammensatt, like mange gutter som jenter og elever på ulike evne- og prestasjonsnivå (Stensaasen og Sletta 1996:43). Gevinsten er at de sterkeste elevene skal hjelpe de svakeste og undersøkelser viser at både de svake og sterke elevene har utbytte av dette. Denne tankegangen finner vi imidlertid ikke i hørelære. Mange av informantene understreker tryggheten i å være på samme nivå, og at man er i stand til å hjelpe hverandre opp likevel. En informant sier at hennes selvtillit i faget er litt under middels, men at det ikke gjør noe:

Men akkurat min gruppe er veldig bra, det er liksom ikke så farlig for jeg tror alle har den følelsen at vi er litt under middels, men vi hjelper hverandre opp. Vi har det artig likevel, og da blir det jo artigere og. Det er liksom ikke så farlig om en gjør feil, for alle gjør jo feil. (5)

I hørelære har man homogene grupper av forskjellige årsaker. En av disse kan være viktigheten av å være på et nivå der man mestrer oppgavene. Jo likere oppgaver de mestrer, jo lettere blir det for læreren å legge til rette for gode mestringserfaringer. Mestringserfaringene er også med å påvirke selvoppfatningen, og er med å skape forventning om mestring, som jeg skal ta for meg i siste kapittel.

Mestringserfaringer

Erfaringer vi gjør ved å klare eller ikke klare en oppgave, vil kunne prege hvordan vi ser på oss selv og hvordan vi ser på mulighetene for å klare lignende oppgaver senere. Gode mestringserfaringer styrker studentens selvbilde, og selvbildet er viktig for hvordan man forholder seg til mestring (Reitan 2006:134).

Særlig i begynnelsen av en læringsprosess vil nederlag kunne svekke forventningen om å greie det senere. Mestringserfaringer er den viktigste kilden til forventning om mestring.

Vi må skille mellom *reell mestring*, den objektive som blir registrert av læreren, og *opplevd mestring* slik eleven opplever den. *Forventning om mestring* blir påvirket av opplevd mestring, og denne igjen er et resultat av reell mestring. Det er en sirkulær prosess, og det blir tydelig at det viktige blir å gi eleven opplevd mestring, slik at han etter hvert vil begynne å forvente mestring. (Skaalvik og Skaalvik 2005:93) Det som er med og påvirker denne prosessen, er *valg av oppgaver, kriterier for mestring og attribusjon*.

Det er for det første viktig å gi elevene oppgaver som de har forutsetninger for å mestre, men som samtidig gir utfordringer. Bandura er opptatt av at forventning om mestring øker når elevene opplever at de mestrer ting de ikke har mestret før (Skaalvik og Skaalvik 2005:94). En informant nevner at det er en viktig forskjell når man føler at man mestrer:

I fjor ble det kjempeflaut å komme til timen og ikke kunne noe ting. Men når jeg da begynte å øve, selv om det ikke er så mye mer at jeg øver, men det er i hvert fall litt, men da merker jeg forskjell. Jeg føler jeg mestrer det bedre nå. (5)

Og det er også viktig å tenke gjennom hvor kriterier for mestring ligger. I hørelære finner vi ofte *absolutte kriterier*, der oppgaven er målet, det finnes rette og gale svar. Men det vil likevel være mulig å forsøke og nyansere det litt og gi forskjellige elever mestringsopplevelser på ulike nivå.

Avgjørende er også forklaringen eller kanskje rettere sagt, årsaksforklaringen av prestasjonen, som jeg tidligere har vært inne på, nemlig attribusjon. Årsaken til suksessen må ligge i noe de selv har kontroll over, for eksempel arbeidsinnsats for at de skal kunne forvente mestring i neste omgang. Informant 1 viser til at det er viktig å kunne føle at hun får det til hvis hun øver.

Jeg synes det er veldig viktig å føle at jeg kan mestre det, selv om jeg ikke får det til. Men å se at dette forstår jeg, dette tror jeg at jeg kan få til hvis jeg øver. (1)

Oppgavene hun står overfor er kanskje litt for vanskelige, men hvis hun har tiltrekkelig med gode mestringserfaringer som har bygget på at hun har øvd, så kan hun også forvente å klare disse oppgavene, hvis hun øver. Hun forteller videre at det heller ikke er så mye som skal til:

Så syns jeg det er spennende selv om det er skummelt. Det er også veldig kjekt når en får det til. Det er et fag du føler du mestrer når du først bare gjør en liten innsats. (1)

Den samme informanten svarer på spørsmålet om hun husker en episode der hun gjorde det veldig bra på timen. Det tar ikke lang tid før hun utbryter ganske så gledesstrålende:

Ja, sist time! Da hadde jeg øvd og var skikkelig stolt. Og så fikk jeg ta en av de vanskeligste bladlesningsoppgavene i melodi. Jeg sa at: jeg vil gjerne ta den, og så fikk jeg det, og så klarte jeg det! Da følte jeg meg flink. (He,he..) Følte at jeg mestra det, sang alle tonene helt rett. Stoppa jo av og til litt opp og kanskje det ikke var helt rytmisk rett, men jeg gjorde det som var forventet av meg i hvert fall. (1)

Hun opplevde å bli stolt fordi hun klarte de vanskeligste oppgavene, opplevd mestring. Hun forklarer det også med at det var pga hun hadde øvd så bra på forhånd, hun attribuerte det gode resultatet til noe kontrollerbart. Det kan dermed bli selvforsterkende fordi hun i neste omgang også trolig vil tenke at hvis jeg øver så får jeg dette til.

Tilbakemeldinger fra de andre på gruppa og fra læreren vil kunne være med å skape følelse av mestring og også forventning om mestring. En informant forteller denne lille historien om en time der han gjorde det ekstra bra:

Jeg hadde en periode hvor jeg var flink til å stå opp tidlig og vi gehør i første time. Da hadde jeg kanskje en time på meg før timen til å forberede meg, og så spesialisert jeg meg på en eller annen oppgave. Hvis læreren da ikke har gått sånn systematisk rundt, så var det sånn 'er det noen som vil ta den?' Så rakk jeg opp hånda. Og det var jo den såkalt vanskelige oppgaven, og jeg bare fløyt igjennom uten feil! Og da bare 'oj,oj,oj,oj'. Det har i hvert fall skjedd et par ganger, da. Da er det gøy! Du husker det. (3)

Årsaken til at han husker dette som en god episode, er nok både følelsen av å mestre oppgaven, men det er også de andres og kanskje lærerens reaksjon. De ble imponert. Dette vil være en ytre kilde til forventning om mestring (Skaalvik og Skaalvik 2005:91).

HVORDAN PÅVIRKER SELVOPPFATNINGEN PRESTASJONEN?

Elevene har forskjellig selvoppfatning. Selvoppfatningen påvirkes fra ulike hold og elevene forklarer sine suksesser og nederlag ut i fra forskjellige tolkningsmønstre. Lærere kan og bør være oppmerksomme på dette, gi dem gode mestringerfaringer og hjelpe dem å tolke suksesser som styrker deres selvoppfatning i positiv retning. For å se videre på viktigheten av dette må vi spørre: Hvor viktig er selvoppfatningen for prestasjonen? Og jeg vil starte med å se på hva det er som forårsaker prestasjonen. Hva er det som får mennesker til å ville prestere eller eventuelt *ikke* ville prestere? Hva er det som gjør at noen viser mer utholdenhet i forhold til visse aktiviteter?

Motivasjon

Bak de fleste handlinger finner vi større eller mindre grad av motivasjon. ”Motivasjon er det som forårsaker en aktivitet, holder denne aktiviteten ved like, og gir den mål og mening” (Imsen 1996:226). Bergby og Blix sier det på denne måten: ”Motivasjon handler om personlige målsettinger, interesse og det å forstå poenget med en type arbeid” (2007:54). Derfor blir det i denne sammenhengen vesentlig å snakke om motivasjon fordi det er det som forårsaker aktiviteten og det kan hjelpe oss å forstå hvorfor evt. aktivitet uteblir, hva som er årsaken til manglende motivasjon. Hvordan henger motivasjon sammen med selvoppfatning?

Forskere har studert motivasjon fra forskjellige perspektiv. Det ene perspektivet er å se på motivasjon som noe som kommer fra individet selv. Eller man kan se på motivasjon som noe som kommer fra miljøet rundt individet. Den tredje innfallsvinkelen er å se på motivasjon som noe som oppstår i gjensidig påvirkning mellom individet og miljøet (Hallam 2006:142). Det første perspektivet faller sammen med det vi ofte kaller *indre motivasjon*, som oppstår ved at individet ønsker å drive med noe (Imsen 1996:232). Indre motivasjon handler om følelse av mestring, styrke og frihet, og på denne måte kan den indre motivasjon gjøre seg

gjeldende i hørelære i det at man kan kjenne seg drevet til å føle mestring. Selv om ikke hørelære er et mål i seg selv, så kan det være et mål i seg selv å føle at man behersker noe, for eksempel en vanskelig kombinasjonsøvelse.

Hvis motivasjon kommer fra noe utenfor seg selv, i miljøet, kan vi se på det som *ytre motivasjon*, som styres av belønning og mål. En belønning kan være det å bli sett opp til, det å være noe i andres øyne. Dette henger sammen med Maslows behovshierarki og behovet for anerkjennelse og respekt (Imsen 1996:234). Behovet for anerkjennelse og respekt handler om hvordan man ser på seg selv, og vi ser dermed en sammenheng mellom selvoppfatning og motivasjon (Skaalvik og Skaalvik 2005:139). Man kan bli motivert til å jobbe med hørelære fordi det ligger en belønning i en styrket selvfølelse. Man vil ha sosial aksept, særlig fra de vi beundrer og ser opp til (Hallam 2006:143-144). Noe av motivasjonen i musikkmiljøet og i musikkutdanninger vil kunne forklares ut ifra denne påstanden. En informant sier litt bekreftende at det gir litt respekt å være flink i hørelære:

Man merker jo det at med en gang noen gjør det veldig bra i timen, så blir alle litt sånn 'oj' litt sånn paff, du får nesten litt respekt da. (3)

Hans forklaring på hvorfor man får respekt, er at faget er såpass krevende. Man får respekt for at man har brukt tid og øvd på det. Og han sier også at man i musikkmiljøet får respekt for de som kan sette seg ned å spille de riktige akkordene.

En annen innfallsvinkel som også knytter motivasjon til selvoppfatning finner vi hos en del moderne teoretikere som ser på motivasjon som noe som forekommer på forskjellig nivå og med ulike tidsperspektiv. På høyeste nivået finner vi motivasjon som styres av *behov og mål* som personen har for livet (Hallam 2006:142). Motivasjon kan da være et resultat av at viktige behov ikke er tilfredsstilt, og dette kan vi se i sammenheng med Maslows behovshierarki. En elev som er redd for å synge høyt, vil neppe kunne klare å konsentrere seg om alt det andre vi gjør i timen, pga at behovet for trygghet ikke er blitt tilfredsstilt og det må tilfredstilles først. Hvis det er for mye uforutsigbarhet i undervisningen, og man aldri helt vet om man skal synge høyt eller på noen annen måte testes foran de andre, vil dette kunne prege motivasjonen hos personer som trenger større behov for trygghet.

Under dette nivået styres handlingene og motivasjonen av behovet for å oppnå noe og *for å beholde selvfølelsen* (Hallam 2006:42). Maslow kaller dette behovet for anerkjennelse og positiv selvoppfatning (Imsen 1996:234). Vi ser her den tette sammenhengen mellom selvoppfatning og motivasjon, da en motivasjonsfaktor kan bli styrt av behovet for å beholde

selvfølelsen. De pedagogiske implikasjoner av Maslow blir derfor at: ”Elever som er sultne, utrygge eller har lavt selvverd, vil ha lite energi og oppmerksomhet til overs for læringsarbeid i skolen” (Skaalvik og Skaalvik 2005:140). I vår sammenheng er det mest interessant å se på elevene som har lavt selvverd.

På et underordnet nivå, med et kortere tidsperspektiv blir handlingene påvirket av de langsiktige målene, men samtidig avhenger de også av forholdet mellom *mål, behov og krav fra miljøet* (Hallam 2006:142). Motivasjonen vil dermed være situasjonsbestemt. Det er i dag vanlig at motivasjonsteoretikere ser motivasjon som en situasjonsbestemt tilstand som påvirkes av verdier, erfaringer, selvvurdering og forventning (Skaalvik og Skaalvik 2005:133). Erfaringer knytter jeg til forventninger og dette skal jeg ta opp senere. Jeg vil nå se litt på motivasjon i forhold til fagsyn, verdier og selvverd, da disse er med å belyse sammenhengen mellom prestasjon og selvoppfatning.

Motivasjon og fagsyn

Motivasjon kan ikke nødvendigvis observeres. Vi kan se at noen viser større tegn til å være motivert og jobber lett med oppgaver og lekser. Men vi vet ikke hva årsaken er, eller hva slags motivasjon det er snakk om. Atferden forteller ikke *hvorfor* eleven er motivert for en bestemt atferd, hva eleven er motivert for, eller hva som er elevens mål (Skaalvik og Skaalvik 2005:133). Så da må vi spørre dem. Men det er ikke så lett alltid å skulle forklare årsaken til sin atferd eller helt vite eller innrømme hvor motivasjonen kommer fra. En person som er opptatt av at andre skal syns han er bra og få respekt fra andre, vil kanskje verken se det selv og enda mindre si det til meg. Hvis du styres av belønning, hvis motivasjonen din ligger i karakterene, vil du kanskje heller ikke vedkjenne deg det. I respekt for at de fikk presentere seg som de selv ville, tolket jeg deres motivasjon gjennom de ulike uttalelsene de kom med, og gjorde en liten oppsummering av hva de mente fremmer og hemmer motivasjon:

Fremmer motivasjon	Hemmer motivasjon
<i>Forstå nytten av faget</i>	<i>For stor arbeidsmengde</i>
<i>Anlegg for faget</i>	<i>Dårlig selvtillit</i>
<i>Konkurranse instinkt</i>	<i>Ikke forstå nytten av faget</i>
<i>Få verdien av å mislykkes til å bli liten</i>	<i>Man blir aldri utlært</i>
<i>At det er gøy</i>	<i>Stadig dårlig samvittighet</i>
<i>Forstå poenget med oppgavene</i>	

Den første parallellen jeg vil trekke, er til hvordan de oppfatter faget, som jeg tok for meg i kap. 2. Det ser ut til at synet på hva slags fag hørelære er, spiller en rolle for motivasjonen, og samtidig ble det også tydelig at synet på faget kunne få både positive og negative konsekvenser for motivasjonen.

Ferdighetsaspektet kommer frem i det å forstå poenget med oppgavene. Hvis man forstår poenget med de ferdighetene som man øver seg på, kan dette fremme motivasjon. I motsatt fall ser vi at ferdighetsaspektet også kan hemme motivasjonen hvis man kjenner at man aldri kan si seg ferdig med å øve, at man aldri får god samvittighet. Å se nytten av faget, kan også både fremme og hemme motivasjon, enten ved at man forstår nytten, eller ved at man faktisk ikke forstår nytten av det.

En informant pekte på at han var et konkurransemenneske og at dette gjorde at han hele tiden ville bli bedre i faget og kjente seg motivert for å jobbe. Dette henger sammen med faget som prestasjonsfag.

Blir arbeidsmengden for stor, vil faget kunne oppleves som et stressende fag, og dette kan hemme motivasjonen. Og til slutt vil det at faget er gøy, at det er et trivselsfag, kunne fremme motivasjon.

Hvordan elevene forstår faget kan altså si oss litt om motivasjonen deres. Og ikke bare hvordan de oppfatter faget, men også hvor viktig faget er for eleven. Hvor viktig er faget i skolen? For videre studier? Hvor viktig er det for eleven å lykkes med faget? Dette er det vi kaller verdi, og knytter seg til det vi tidligere har kalt psykologisk sentralitet.

Motivasjon og verdier

Oppgavene eller aktivitetens verdi bestemmes ut fra hvordan studenten vurderer oppgavens *viktighet*, oppgavens *interesse* og oppgavens *betydning* for å nå fremtidige mål (Hallam 2006:145). Det å lykkes med en oppgave vil kunne bekrefte din selvoppfatning i dette faget, og selvvurderingen blir avgjørende for å bestemme oppgavens verdi. Hvis du er god i rytme, vil verdien av å klare en oppgave også bli stor, fordi den bekrefter din selvoppfatning. Som jeg har vist tidligere fikk informant 4 bekreftet at han var musikalsk ved å få gode karakterer i hørelære. Oppgavens viktighet bestemmes da ut fra hvilken *personlig verdi* den har for

studenten. Hvis det gir glede å arbeide med en oppgave, sier vi at oppgaven har *indre verdi*. Hvilken betydning oppgaven har for fremtidige mål, samsvarer med det Skaalvik og Skaalvik kaller *nytteverdien*, og er kanskje den verdien lærere i hørelære bruker mest i forsøk på å skape motivasjon for faget. De tar også med en fjerde vurdering av oppgavens verdi, nemlig *kostnadsverdien*, som er de negative aspektene ved å engasjere seg i en oppgave. Det at det tar masse tid og man må prioritere dette i forhold til andre ting man vil holde på med (2005:149).

Å forstå poenget med hørelære kan vi se i sammenheng med om vi oppfatter hørelære som et nyttig fag. Gjør man det, kan man bli motivert til å arbeide mer med faget:

Jeg bruker mer tid på hørelære nå enn jeg har gjort på de tre årene på videregående. Da forstod jeg ikke betydningen av det og var heller ikke motivert. Nå forstår jeg betydningen, er motivert og gjør litt av leksene. (2)

Verdien av en aktivitet vil være knyttet til om studenten ser noe poeng med aktiviteten og hvilke konsekvenser resultatet får. Hvis personen ikke ser noen vits i oppgaven, er insentivsverdien lav, og motivasjonen vil også være lav (Lyngstad 1996:13). Atkinson begrenset intensitetsvariabelen til ett aspekt, nemlig handlingsresultatet, og så dette i sammenhengen med oppgavens vanskelighetsgrad. Hvis oppgaven var vanskelig ville verdien av å klare den også bli høy. Heckhausen legger derimot mer vekt på konsekvensen av resultatene. Resultatene vil i de fleste tilfeller gi opphav til ulike konsekvenser, slik at insentivverdien kan komme fra flere kilder (Rand 1991:138). Som han nevner, kan en konsekvens av et vellykket resultat være at man blir beundret av de andre på gruppa. Dette kan gi oppgaven stor verdi uavhengig av om oppgaven i seg selv er vanskelig.

Poenget med oppgaven eller med faget kan også forstås gjennom hvilken betydning det har å gjøre det bra utover det å klare eksamen og utover det å gjøre det bra i timen. En informant var opptatt av at faget hadde betydning for ham som musiker og låtskriver:

Ja, det er jo helt vesentlig hvis man har lyst til å få noe ut av seg selv som musiker. Fordi du får en forståelse for musikk. Du kan bare høre noe musikk, og så kan du analysere det. Det hjelper deg hvis du skriver musikk og i samspill. Så det er et veldig viktig fag. (3)

Viktigheten ligger i hva ferdighetene kan brukes til i andre sammenhenger. Denne informanten vil trolig ikke være så opptatt av å få til alle de forskjellige oppgavene i timen, men han vil være interessert i å lære det som har betydning for ham som musiker. Derfor vil han ha høy motivasjon for faget, men ikke nødvendigvis føle at alle de små øvelsene er viktige i seg selv. Og flere informanter var opptatt av nytten faget har i forhold til å utøve musikk.

Hørelære tar for seg en så stor del av musikken; forståelse for akkorder, det å kunne lettere bladlese, og gehør. Det er jo veldig viktig i musikk. (1)

Motivasjon og selvverd

Det at man har anlegg for et fag eller for en aktivitet, at man har høy faglig selvoppfatning, kan stimulere til økt innsats og vilje til å bli enda bedre.

I fag som jeg liker og som jeg kjenner at jeg er god i og har anlegg til å kunne bedre enn andre, synes jeg det er gøy å prøve å få noe bra. Som i hørelære. Jeg liker det faget veldig godt og prøver å prestere mitt beste der. (4)

Her ser vi en klar sammenheng mellom det å ha anlegg og det å VILLE gjøre det bra. Informanten har en høy selv vurdering og dette påvirker også motivasjonen for faget, han ønsker å gjøre det bra fordi han har anlegg for gjøre det bra. Han syns faget er et veldig viktig fag, og han har erfart at han kan gjøre det veldig bra i dette faget, dette fører til at han har høy selv vurdering i faget og forventer å gjøre det bra videre. Disse er alle med å påvirke motivasjonen hans i positiv retning.

Han sier videre at han har anlegg for å kunne bli bedre enn andre. Det er ikke uvanlig at motivasjon i utdanning knyttes til behovet for å bli bedre enn andre. Man har behov for å oppnå suksess, og det er lettest i de fagene der man er bedre enn de andre (Hallam 2006:145).

Det samme kan vi se i motsatt retning. Hvis man har lav selv vurdering i faget vil dette kunne føre til at man får lavere motivasjon for å jobbe med det, og dette igjen fører til at man gjør det enda dårligere i faget neste omgang, som igjen skaper enda dårligere selvtillit og dermed enda dårligere motivasjon. Og som en informant påpeker, er det jo noe paradoksalt ved det at de som mest av alle trenger øvelse, er de som ikke har motivasjon til å gjøre det.

Men det er jo snakk om at hvis man er dårlig i utgangspunktet så må man jobbe ekstra mye. Og det er kanskje når man er ekstra dårlig at man får ekstra dårlig selvtillit på det. Og man gjør mindre enn man egentlig ville gjort. (2)

Det dreier seg egentlig om å beskytte selvverdet. Man har i utgangspunktet dårlig selvtillit på området, og man går derfor inn med mindre innsats. Vi velger oppgaver og utfordringer som kan styrke vårt selvverd og velger bort det som svekker det. Selvverdet beskyttes gjennom flere selektive mekanismer. Det ene er selektivt valg av *verdier* (Skaalvik og Skaalvik 2005:151). Man kan velge at oppgaven eller faget ikke skal ha noen høy verdi for meg. Det er imidlertid vanskelig å devaluere de egenskapene som er høyt verdsatt i miljøet. Hørelære kan fort være et slik fag som miljøet setter høyt.

En annen måte å beskytte selvverdet på vil være gjennom selektiv *tolking*. Dette skrev jeg litt om under selvattribusjon som går på at man velger tolkninger og forklaringer til prestasjonen slik at man ikke svekker sin selvoppfatning. Dette skal jeg også gå litt videre inn på når det gjelder forventninger.

Valg av *standard for resultatene*, om hvor høye mål man skal sette seg, er også noe man velger. De fleste velger en standard som er innen for rammen av hva som er oppnåelig. Dette for å nok en gang beskytte selvverdet. Standarden vi velger vil og være et resultat av sammenligning med andre. Gruppen vi sammenligner oss med kan vi også av og til velge selv, og i hørelære har læreren ofte valgt hvem vi skal sammenligne oss med. For å beskytte selvverdet har man en tendens til å velge venner som vurderer oss positivt og vi velger å sammenligne oss med dem som gjør at vi selv kan kjenne oss bra.

Motivasjon og forventninger

Motivasjon er altså en situasjonsbestemt tilstand som påvirkes av verdier, erfaringer, selvvurdering og forventning. Jeg vil nå se på hvordan *forventninger* knytter seg til motivasjon. Hva har forventninger å si for prestasjonen? Hvordan skapes forventninger? Hvilken sammenheng er det mellom forventninger og selvoppfatning?

Det er forventninger knyttet til mestring av oppgaven jeg skal ta for meg. Elevens forventninger om å mestre konkrete oppgaver. Forventningene vil derfor variere alt etter hvilke oppgaver de står overfor. Bandura definerer forventninger om mestring som ”en persons bedømmelse av hvor godt han eller hun er i stand til å planlegge og utføre handlinger som skal til for å mestre bestemte oppgaver” (Skaalvik og Skaalvik 2005:87). I stedet for å spørre seg selv: Hvor god er jeg? Hvor gode evner har jeg? Så spør man: Kan jeg gjøre det? Vil jeg greie det?

Bandura skiller mellom forventninger om å mestre oppgaven og forventninger om hva som kommer til å skje hvis man greier det, altså hvordan man tolker betydningen. Begge deler har betydning for motivasjon (Skaalvik og Skaalvik 2005:87). Den samme tanken finner vi hos Heckhausen. Han ser mestringsmotivasjon som noe som tar utgangspunkt i en *situasjon*, en utfordring. Denne følges av *handling*, som igjen fører til et *resultat*. Til slutt i denne kjeden finner vi *konsekvensene*. De fire fasene bindes sammen av forventninger. Forventninger om

man vil gjøre det godt eller dårlig, og forventninger knyttet til konsekvensene(Rand 1991:132).

Forventningene knytter seg også til hvilken verdi oppgaven har for eleven. “Oppgavens verdi for eleven antas å være positivt korrelert med forventninger om å mestre oppgavene. Forventninger og verdier forsterker derved hverandre” (Skaalvik og Skaalvik 2005:149).

Som jeg har vært inne på tidligere, deler forskning rundt selvoppfatning seg i to. Selvvurderingstradisjonen legger vekt på at selvvurderingen i et fag er med å predikere hvor bra du kommer til å gjøre det i faget. Forventningstradisjonen på sin side er mer opptatt av elevens forventninger om å klare bestemte oppgaver enn av elevens vurdering av hvor flink han er. Denne tradisjonen har sitt tyngdepunkt på det kognitive område, mens selvvurderingstradisjonen ligger på det følelsesmessige planet (Skaalvik og Skaalvik 2005:86).

Før vi ser videre på hvilke følger forventninger får for motivasjon og hvilken sammenheng det har med selvoppfatningen, vil jeg spørre: hvordan oppstår forventninger? Hva er det som gjør at noen har høyere forventninger om å klare en oppgave enn andre har? Ifølge Bandura vil forventning om mestring være basert på fem slags informasjonskilder (Imsen 1996:320). Dine *tidligere erfaringer* kan gi deg forventninger om enten å klare noe eller ikke klare noe. Ikke alle kommer til hørelæretimen med høye krav til seg selv og med forventning om mestring. Man har ikke så høye krav til seg selv innenfor de områdene hvor man er helt ny. Hvis man ikke har vært i situasjonen før, så har man ikke *opplevd* mestring og man får heller ingen forventning om mestring:

For min del så er det sann at siden jeg ikke har gjort dette i så mange år, så setter jeg ikke så høye krav til meg selv (3)

Men du kan få forventninger om å klare en oppgave ved å se at andre klarer den samme oppgaven, dette kalles *vikarierende erfaring*. En annen informasjonskilde som kan virke positivt inn på din forventning om mestring er *verbal overbevisning*, det å få støttende ord og ros fra andre. Her ser vi at læreren kan spille en viktig rolle ved å gi oppmuntring og gi elevene tro på seg selv. *Emosjonelle forhold* kan imidlertid redusere forventningen om å klare hvis du for eksempel har sterke følelser knyttet til det å feile.

Før du gjør det feil så blir du helt satt ut, for du har ikke lyst til å gjøre feil. Og så begynner du å konsentrere deg så mye om å ikke gjøre feil at du bommer på ting. (1)

Forventningen om hun klarer oppgaven er overskygget av at hun er redd for å gjøre feil.

Den siste informasjonskilden til mestringsforventning er hvordan personen tolker sine egne prestasjoner. Dette er det vi kan kalle attribusjonsteori og jeg har allerede sett litt på dette i forbindelse med selvattribusjon. Nå skal vi se nærmere på hvordan våre årsaksforklaringer kan være med å skape forventning om mestring.

Forventningen vi har før vi tar til med en oppgave, er med på å påvirke tolkningen av resultatet. Hvis du tror du ikke skal gjøre det noe særlig bra på akkord-rekka, men gjør det, vil dette være et så uventet resultat at du vil tolke det som flaks, som en ytre ustabil egenskap. Ved å tolke resultatene på den måten, vil du ikke ha skaffet deg høyere forventninger om å klare en lignende oppgave neste gang. For at man skal ha forventninger om å lykkes må den tidligere suksessen være tolket i noe stabilt, for eksempel evner eller jevn innsats. Å være godt forberedt kan nemlig øke forventningen om mestring. Noen forteller at de nærmest gleder seg til å vise hva de klarer:

Dersom du har forberedt deg godt, så er det nesten sånn at du gleder deg. Du kommer på timen og bare veit at: trenger bare å vente på min tur og det blir gøy. I motsetning av å sitte og vente på din tur og sitte der med skrekken og kaldsvette. (3)

Ved å øke innsatsen, så øker forventningene om mestring. Man sitter på timen og vet at man har fått til det man skal, derfor vil sannsynligheten for at det skal gå bra når du fremfører det for de andre være ganske stor. For at han skal forvente denne mestringen, må han tidligere ha opplevd at ved å være så godt forberedt, så kan han forvente å få det til. Han må med andre ord ha vært i den situasjonen en gang tidligere, der han har forberedt seg godt og fått det til bra, og tolket årsaken til suksessen i det at han hadde forberedt seg bra.

En annen informant forteller imidlertid at hun var veldig godt forberedt til eksamen og hadde dermed fått ganske høye forventninger til seg selv og til at hun skulle klare eksamen bra, men så gikk det ikke bra allikevel.

... så hadde jeg vel sikkert ganske høye forventninger til at det her kan jeg klare veldig bra. Så fikk jeg en veldig enkel oppgave og jeg tenkte veldig avansert tror jeg. Og så greide jeg nesten ikke å synge en durtreklang. Jeg greide nesten ikke å se om den gikk i moll eller om den gikk i dur. Fikk bare helt hetta.. (1)

Begge disse informantene hadde begge høye forventninger til mestring. Han første gledet seg og ble glad for å få det til, hun andre bommet raskt på de enkle oppgavene fordi hun forventet at hun skulle klare noen enda vanskeligere oppgaver. Men de hadde begge i forkant hatt høy

arbeidsinnsats, og man skulle tro at høy arbeidsinnsats førte til forventning om mestring og om faktisk mestring. Hva er forskjellen?

En årsak kan være *det ukjente*. Når informant 3 venter på tur på timen, så er han klar over hvilken oppgave han får og han vet at han kan den. På eksamen har innformant 1 øvd bra, men hun kan allikevel ikke vite sikkert hva slags oppgave hun får. Den forventede mestringen står altså i sammenheng med om man kjenner utfordringene man blir satt overfor. Imsen sier om forventninger at det ”...er å spå i framtiden. Det er en forutsigelse av et hendelsesforløp hvor vi selv er aktivt eller passivt involvert. Forventninger forutsetter derfor at det vi gjør er forutsigbart” (1996:316). Forventningen til informant 1 var til noe uforutsigbart, som eksamen jo er, og hun hadde trolig gjort det bedre hvis det var større forutsigbarhet rundt oppgavene. Eksamen har imidlertid karakter av å være uforutsigbar, men i hørelæretimene kan man skape stabilitet i undervisningen med hensyn til type oppgaver og hvordan oppgavene skal utføres. Hvis du plutselig får en oppgave som er helt annerledes enn det du tidligere har hatt, så har du få forventninger knyttet til dette og det vil igjen skape usikkerhet om du vil klare oppgaven eller ikke.

En viktig kilde til forventningen om mestring er altså årsakstolkningene av suksess og nederlag. Avgjørende for om du vil forvente mestring i neste omgang er om du har tolket suksessen din til indre årsaker og dine nederlag til ytre. Sammenhengen med selvoppfatningen er at de med høy selvoppfatningen har en tendens til å forsterke denne ved å tolke suksess til indre årsaker, mens de med lav selvoppfatningen tolker suksess til ytre årsaker, som flaks. Selv om de altså klarte oppgaven, vil de ikke ha skaffet seg forventningen om å klare oppgave neste gang (Imsen 1996:313).

Jeg har nå sett på motivasjonen til i det hele tatt å jobbe med faget og oppgavene, og vi nærmer oss nå selve prestasjonen. Prestasjonsmotivasjon er i følge Imsen: ”betegnelsen på trangen vi har til å utføre noe som er bra i forhold til en eller annen kvalitetsstandard” (1996:246). Og jeg vil nå se hvordan selvoppfatningen kan påvirke denne trangen til å prestere.

To tendenser i prestasjonsmotivasjon

Vi kan si at i utdanning finner vi to behov, *behovet for å oppnå suksess*, her kommer også ønsket om å bli bedre enn andre, og *behovet for kompetanse* (Hallam 2006:145). Studentene kommer til timen og til skolen fordi de har et ønske om kompetanse. Det kan være flere behov og motiv for å søke seg til en skole, men vi kan regne med at behovet for kompetanse skulle være tilstede hos de fleste. Og når de da er der og kommer til timen, til hørelæretimen, vil de ha et behov knyttet til det å prestere i faget. Dette er prestasjonsmotivasjon.

Prestasjonsmotivasjon er noe som oppstår når individet står overfor en oppgave, der de vet at de selv er ansvarlige for sluttresultatet, og der dette sluttresultatet skal vurderes (Imsen 1996:248). Denne situasjonen befinner hørelærestudentene seg i nesten hver time. John W. Atkinson forklarer det som skjer i en prestasjonssituasjon gjennom å sette opp en modell som viser at personen i prestasjonsøyeblikket dras i to retninger. Det første er *lysten til å gå løs på oppgaven*, men samtidig kjenner han også på *angsten for å mislykkes* (Imsen 1996:249). Disse to behovene virker alltid sammen som konkurrerende handlingsimpulser, som vi skal videre skal se på. Hallam kaller disse to motivene: *Motivet for å oppnå suksess* og det andre er *å unngå å mislykkes* (2006:145). Begge disse atferdsmønstrene kan forklares ut fra ønsket om å ha en mest mulig positiv selvoppfatning (Imsen 1996:258).

Vi har begge motivene i oss, men i prestasjonsøyeblikket ser vi allikevel at noen har en større tendens til å søke det ene fremfor det andre. Tendensen til at noen har ønske om å oppnå suksess og noen vil unngå å mislykkes, sammenfaller ofte med høyt og lavt selvverd. Høyt selvverd vil føre til at man har sterkere motiv for å oppnå suksess, og hvis man har et sterkt motiv for å oppnå suksess vil man lettere gå inn i prestasjonssituasjoner og øke innsatsen. Hvis man øker innsatsen, så øker også sjansen for at man faktisk får det bra til. Og nok en gang ser vi at det er en selvforsterkende prosess. Motsatt er hvis man har sterkt motiv for å unngå å mislykkes.

Både Atkinson og Heckhausen ser på disse motivene som relativt stabile personlighetstrekk (Rand 1991:134). Så det store spørsmålet er jo om vi kan gjøre noe med det? I første omgang må vi i hvert fall forstå hva det handler om, hvorfor har større behov for å oppnå suksess enn andre, og hvorfor noen er så redd for å mislykkes at de vegrer seg for å gå inn i prestasjonssituasjoner.

Motivet for å oppnå suksess

Hvordan blir man ”tent” på en oppgave? Hva spiller inn for at vi skal få lyst til å gå løs på oppgaven? Tre forhold har vist seg å være avgjørende for den positive tendensen til å søke å lykkes: Det første er *et grunnleggende mestringsmotiv* og det andre er personens *subjektive vurdering av muligheten for å lykkes*, som jeg snakket om under motivasjon og forventninger. Det siste er personens subjektive vurdering *av verdien av det å lykkes*, som jeg har sett på tidligere i avsnittet prestasjonsmotivasjon og verdier (Imsen 1996: 250). Derfor er det først og fremst mestringsmotivet jeg må snakke om i denne sammenheng, og jeg starter med personer som har sterkt ønske om å oppnå suksess, en person med sterkt mestringsmotiv. En person som har et sterkt mestringsmotiv og liten angst-disposisjon, omtales som en *mestringsdominert* person (Imsen 1996:252).

Muligheten for å lykkes vil henge sammen med hvor vanskelig personen mener oppgaven er, og denne vurderingen vil få betydning for om man kjenner motiver for å oppnå suksess som sterkest. Middels vanskelige oppgaver vil, i følge Atkinson gi optimal motivasjon. For enkle oppgaver vil ikke trigge mestringsmotivet og det samme gjelder for oppgaver som er for vanskelige (Imsen 1996:251). Uansett om du har et sterkt eller svakere mestringsmotiv, så vil du bli mest trigget av en oppgave som er middels vanskelig, fordi du har muligheten for å klare det og verdien av å klare vil være relativt stor, siden oppgaven er middels vanskelig. Hvis oppgavene er for enkle, så er sjansen for å klare dem store, men verdien av å klare dem er lav, og mestringsmotivet blir ikke trigget i like stor grad. Det samme er altså da hvis de blir for vanskelige, så vil verdien av å klare dem bli stor, men sjansen for å klare dem blir mindre.

Et eksempel på en situasjon som jeg tolker dit hen at mestringsmotivet ikke ble trigget pga for enkle oppgaver, var hos informantene jeg nevnte i avsnittet motivasjon og forventninger, der hun forteller om en eksamensopplevelse. Hun klarte ikke den første enkle oppgaven fordi hun hadde forventninger om å klare de vanskelige og dermed ble innsatsen, altså mestringsmotivet overfor den første oppgaven betraktelig redusert. Man kan tolke dette dit hen at mestringsmotivet ikke ble aktivert for å mestre de lette oppgavene fordi verdien av å klare dem ble lav. Hun var innstilt på å klare mye vanskeligere oppgaver så hun begynte å rote seg bort i å tenke for avansert. I følge Atkinson vil en lett oppgave ikke vekke prestasjonsmotivet fordi det ikke har så stor verdi å lykkes med en altfor enkel oppgave. Han

har i stor grad knyttet verdien av å lykkes sammen med vanskelighetsgrad, og dette har han blitt kritisert for (Imsen 1996:253-254). Som jeg har sett på tidligere i avsnittet om motivasjon og forventninger, kan også konsekvensene av å lykkes med en oppgave være med å bestemme verdien. Men også her vil informanten trolig ikke få vekket mestringsmotivet så sterkt, fordi konsekvensen av å lykkes med en lett oppgave er ikke så viktig som å lykkes med en vanskelig. Men det som skjer er jo at det faktisk ble ganske viktig å klare den enkel oppgaven, for ellers kom hun seg ikke videre. Men da hadde hun allerede fått ”hetta”.. Dette skal jeg komme litt tilbake til senere.

En person med høy prestasjonsmotivasjon, altså en mestringsmotivert person, vil prøve å gjøre sitt beste uansett belønning. Egenskaper vi finner hos elever med høy prestasjonsmotivasjon er å gjøre det bra i seg selv, ikke for å få belønning. De har altså en indre motivasjon. De liker imidlertid å få kjennskap til ”resultatet” for å vite om de har lykkes eller ikke. De liker situasjoner der de kan ta personlig ansvar for resultatet av det de gjør. De vil også velge mål som er realistiske og vil være mer opptatt av langsiktige enn kortsiktige mål (Imsen 1996:247-248). Informant 4 vil være en person med høy prestasjonsmotivasjon:

Jeg har lyst til å lære mest mulig, og da er A det jeg strever etter. Når jeg har fått A, da kan jeg maksimalt av det jeg kunne ha lært det året. Men hvis jeg får B, så vet jeg at da er jeg ikke helt på topp. Men jeg er veldig bra, jeg må bare jobbe litt ekstra for å lære det jeg ikke klarte og det jeg vet at jeg ikke klarte så bra på eksamen. Jeg etterstreber å kunne så mye som mulig. (4)

Informant 4 ville vite at han har lært det som kan læres dette året. Et langsiktig mål. Han vil lære mest mulig, men han vil også være best. Svaret på om han har nådd målet er i å få A. Motivasjonen ligger ikke først og fremst i å få best mulig karakter, men å gjøre sitt aller best og lære det som er å lære det året, og å få til alt som ble gjennomgått.

Mestringsmotiverte personer setter seg realistiske standarder for sine prestasjoner og velger et aspirasjonsnivå som ligger litt høyere enn deres eget tidligere prestasjonsnivå, og får dermed optimal prestasjonsmotivasjon (Rand 1991:134). De har også et heldigere årsaksattribusjonsmønster, da de gir seg selv æren for suksessen. Suksessen tilskreves indre årsaker, mens nederlag attribueres til ytre årsaker. Dermed vil selv ikke nederlag påvirke deres selvoppfatning. Dette kan dermed forklare at det å være mestringsmotivert blir et såpass stabilt trekk fordi det er så lite påvirkelig av mestringerfaringer (Rand 1991:135).

Informant 4 hadde høy prestasjonsmotivasjon, og han ville gjerne bli best. En av forklaringene hans på hva som drev han til å bli best, var at han var gutt, og at han derfor hadde et grunnleggende konkurranse

Jeg er gutt. Grunnleggende konkurranseinnstinkt. Det kan være en del av det. (4)

”Det er en utbredt oppfatning at menn har sterkere mestringsmotiv enn kvinner. Dette er det ikke empirisk belegg for.” hevder Gunn Imsen (1996:263). Men kjønnsforskjellene oppstår når det er tale om hva som vekker det underliggende motivet, og at forskjellen ligger på hvor de vurderer sine evner. Torgrim Gjesme fant at gutter og jenter vurderer skolesituasjonen forskjellig. Flinke gutter syns skolesituasjonen er lett, mens flinke jenter syns den er middels vanskelig. Men middels flinke gutter vurderer skolesituasjonen til å være middels vanskelig, vurderer jenter den til å være heller vanskelig. De middels flinke jentene får dermed ikke aktivisert motivasjonen fordi de vurderer sjansene for å lykkes som mindre enn de i realiteten burde ut fra evnene sine (Imsen 1996:263). En annen undersøkelse som Imsen har gjort, viser sågar at gutter til og med overvurderer sine evner i noen tilfeller. Så hvis jenter undervurderer evnene sine og guttene overvurderer, kan vi kanskje forstå hvorfor det oppleves som at gutter har høyere prestasjonsmotivasjon enn jenter. De vurderer nemlig alltid sjansen for å lykkes som litt større enn det jentene gjør, og dette er en av de tre forholdene ved prestasjonsmotivasjon.

Motivet for å unngå å mislykkes

På den andre siden finner vi de som ikke vil gå løs på en oppgave fordi de har angst for å mislykkes, *de nederlagsengstelige*. Motivet for å lykkes og oppnå suksess er fortsatt tilstede, men angstimpulsen er større. Det kalles gjerne *det omvendte mestringsmotiv* (Imsen 1996:249).

Det er de samme tre forhold som gjelder for motivet for å unngå å mislykkes. Et grunnleggende motiv for å unngå å mislykkes, *forventning om å mislykkes* og *omvendt insentivsverdi av å mislykkes* (Imsen 1996:250). Med andre ord: personen ser stor verdi av å unngå å mislykkes. Motivasjonen for å starte på en oppgave forsvinner eller blir svekket. Man vegrer seg for å jobbe med faget.

Vi så at de middels vanskelige oppgavene gir optimal motivasjon hos de elevene med sterkt mestringsmotiv. På samme måte, eller rettere sagt i motsatt fall er det hos de med angst for å mislykkes. Det er verre å ikke klare noe som det er ment at man skal klare. Imsen peker

på at det her også kan handle om emosjonelle forhold, at det blir følelsesmessige verre å mislykkes med en passelige vanskelig oppgave, og at dette ikke nødvendigvis styres av evnemessige forhold. Man er aller mest redd for å tape ansikt (Imsen 1996:253).

En informant sier hun sliter med å motivasjonen for å komme i gang med leksene fordi hun føler aldri hun kan si at det blir bra nok.

Nei, jeg det bruker jeg ikke tid på. Fordi uansett hvor mye man har gjort så burde man egentlig ha gjort mer. Og man har ikke tydelige avgrensa oppgaver sånn som man har i andre fag; at når du har gjort det så kan du ha god samvittighet. Når du har gjort så og så mye i hørelære, så kan du like gjerne ha øvd på noe mer. Og da blir det er tiltak og begynne i seg selv, fordi du vet at når du er ferdig så har du ikke nødvendigvis god samvittighet allikevel. (2)

Jeg tolker dette dit hen at hun forventer at hun ikke skal være god nok. Dette er en stor utfordring i hørelære, nemlig at det er en ferdighet som skal øves opp og som man alltid kan øve mer på. (Jmfr. Hørelære som ferdighetsfag) Altså øvingen og kravene i hørelære er så overveldende at man ikke orker å begynne. Hun trekker også inn samvittigheten, og hun sliter med dårlig samvittighet over å ikke ha gjort nok. Vi kan imidlertid også se på dette i retning av at hun setter seg for høye mål. Hun sier at hun aldri føler at hun har gjort nok. Det kan jo bety at hun har satt som mål å klare enda mer. Dette er et trekk ved de nederlagsengstelige (Rand 1991:134).

De nederlagsengstelige attribuerer suksess til ytre forhold, som flaks eller for lette oppgaver. Og de velger oppgaver med urealistisk høy eller lav vanskelighetsgrad. De vanskelige oppgavene vil de ikke klare og skylder på indre årsaker, mens de lette vil de klare, men årsaken her var jo at de var for lette. Dermed fratar de seg selv muligheten for å få en positiv selv vurdering. Imsen kaller dette en *nederlagsreducerende strategi*. Hvis man velger for vanskelige oppgaver taper man ikke ansikt. Det vil jo ikke være noen skam i å mislykkes med noe som er så vanskelig at nesten ingen greier det. Andre strategier er å gi et falsk inntrykk av flid, eller motsatt å investere så liten tid i arbeidet at man kan skyld på at man har jobbet for lite (1996:257).

Det er den siste strategien jeg mener å se at informant 2 har en tendens til å bruke, men også andre med henne. Det at de fleste vil skyld på at de har øvd for lite, vil nettopp kunne henge sammen med et forsøk på å redusere nederlaget dersom det skulle komme. Eller en måte å forklare nederlaget på i ettertid.

Den samme informanten sier også at hun opplever faget som skummelt, at hun syns det er stress å skulle prestere foran andre. Grenser vi her til prestasjonsangst? Kan man si at angst

for å mislykkes er det samme som prestasjonsangst? Motivet for å unngå å mislykkes aktiveres i gitte situasjoner, der ens prestasjon blir evaluert i forhold til en kvalitetsstandard. Forventningen om å mislykkes og den negative verdien av å mislykkes påvirker i hvilken grad motivet for å unngå å mislykkes blir aktivert. En person går ikke rundt med prestasjonsangst konstant, men det er noe som vekker dette. I Lyngstad hovedoppgave om prestasjonsangst hos musikkstudenter, definerer hun det slik:

En person har prestasjonsangst når han/hun i en situasjon hvor vedkommende blir evaluert, aktiviserer sitt motiv for å unngå å mislykkes, Tf, på grunn av ulike egenskaper ved situasjonen. Prestasjonsangsten innebærer at personen får en negativ følelsesmessig affekt i den gitte situasjonen.(1996:14)

Hun peker også på at det finnes grader av prestasjonsangst, og dette styres av hva som er størst representert: lysten til å lykkes, eller angsten for å mislykkes. Hvis motivet til å unngå å mislykkes (Tf) er større enn motivet til å oppnå suksess (Ts) , vil det føre til stor prestasjonsangst. Hvis Ts er større enn Tf vil det være liten prestasjonsangst. Hvis Tf ikke større enn Ts, men allikevel tilstede, ønsker man å lykkes, men styres til en viss grad av angsten for å mislykkes. Eller som Imsen sier det: ”Er angstdisposisjonen større enn mestringsmotivet, vil handlingstendensen bli negativ” (Imsen 1996:253).

Av informantene mine fant jeg et sterkere mestringsmotiv hos guttene enn hos jentene. Det er helt klart et altfor lite utvalg til å si noe om forholdet mellom jenter og gutter, men jeg kan jo likevel spørre: Er det mer angst hos jenter enn hos gutter? Det er en vanlig myte at jenter er mer engstelige enn gutter, og de derfor er mer hemmet når de kommer i prestasjonssituasjoner. ”En god del av den kvinnelige overlegenhet i angst kan tilskrives det faktum at gutter er mindre villige enn jenter til å røpe angst i testsituasjoner” (Imsen 1996:264). Jenter er ikke så redd for å si at de syns noe er vanskelig, og dette kan henge sammen med sosiale forventninger og også med kjønnsroller. Gutter vil ikke ha jenter som er sterkere enn seg selv. Det blir derfor annerledes for jenter å lykkes, enn for gutter. Matina Horner lansert i 1972 er forklaring på at jenter har en mindre aktiv prestasjonsmotivasjon enn gutter, fordi det ikke alltid er like sosialt akseptert at en jente gjør det bra, på samme måte som det er det hvis en gutt gjør det bra (Imsen 1996:264). Det er imidlertid en del år siden hun skrev dette, og mye har nok skjedd siden den gang. Men vi kan samtidig spørre oss selv om det er noen forskjell hos gutter og jenter når det gjelder prestasjonsmotivasjon og angsten for å mislykkes. Og vi kan bare være oppmerksom på denne tendens til at gutter kan velge å

skjule det, og jenter kan velge å vise det selv i situasjoner der de egentlig er sikrere enn gutter. Og hva er egentlig verst?

Som jeg var inne på i innledning, så er angst et sterkt ord. Vi skiller gjerne mellom *angst* og *frykt*. Angst er en generell og gjerne diffus følelsestilstand der man ikke nødvendigvis vet hva som ligger bak, mens frykt kaller vi det når årsaken til følelsesopplevelsen er konkret (Imsen 1996:236). I hørelære vil det være mest nærliggende å snakke om frykt. Man vet hva jo stort sett hva man frykter. På den annen side så har man samtidig med seg ganske mange uavklarte følelser og man vet kanskje ikke alltid hva som er årsaken til at man har disse følelsene. De fleste informantene kunne nevne at de kjente på det vi kan kalle nervøsitet.

Nervøsitet

Mitt prosjekt startet med at jeg i utgangspunktet ville finne ut hvorfor noen virket mer nervøse enn andre. Det er derfor naturlig for meg å se på nervøsitet til slutt i denne oppgaven; hva det er, hvordan det påvirker prestasjonen og hvordan det forholder seg til selvoppfatning.

Motivet for å unngå å mislykkes kan være en av faktorene som henger sammen med og forårsaker nervøsitet. En som underviste i hørelære sa en gang til meg at hun mente årsaken til at folk ble nervøse og presterte dårlig i faget, var at de var for dårlig forberedt. Dette bekrefter flere av informantene mine. De føler seg ofte for dårlig forberedt og mange ser også sammenhengen mellom det å være for dårlig forberedt og det å bli nervøs og prestere dårlig. Jeg var allikevel ute etter om det kanskje også ligger noe mer bak en nervøs person eller en dårlig prestasjon. Vil løsningen alltid være: gå hjem og øv mer?

For det første, blir ikke alle nervøse selv om de ikke er forberedt. For det andre, blir mange nervøse selv om de er veldig godt forberedt. Og til slutt, man kan være nervøs og allikevel prestere bra. Det kan være mange ulike forklaringer og også årsaker til dette.

Alle informantene nevnte at de hadde kjent seg nervøse, enten til eksamen eller til timen, og jeg ville at de skulle beskrive litt hvordan nervøsiteten ga seg utslag, hvorfor de trodde at de ble nervøse, og hva de mente de kunne gjøre med det. Og mitt underliggende spørsmål er jo hele tiden, henger dette på noen måte sammen med selvoppfatning?

Det blir en ond sirkel at hjertet begynner å banke, og da kjenner du at du er nervøs. Det trekker videre ned og så begynner hjertet å banke enda mer. Og så begynner du å synge og kommer til første pause og så tar du den feil, å så merker du: 'Oj, det var feil' Du begynner på nytt igjen, og da har allerede pulsen steget til 230. Og så begynner du på nytt igjen og så bommer du på andre tonen, før den pausen du tok feil, og da er alt galt. Det er grunnleggende psykologi. Nervøsitet virker slik. (4)

Når pulsen er oppe i 230 blir det vanskelige å få ting til, og nervøsiteten har ødelagt prestasjonen din. Og denne onde sirkelen kan også forklares på andre måter. Som at man begynner å tenke destruktive tanker. Man mister troen på seg selv, og man tenker tanker som at man ikke er god nok eller at man ikke kommer til å klare det. En informant snakket nettopp om disse destruktive tankene.

Det var akkurat melodidelen på eksamen som ikke var noe artig gjennomgang. Jeg merka på meg selv at siden jeg ikke fikk det til med en gang, så ble jeg skuffa og tenkte destruktive tanker. Og så går det ikke noe bedre. (3)

Hva skjer når man ikke får det til med en gang? Pulsene kan stige eller man begynner å tenke destruktive tanker eller begge deler. Og man kan i følge neste informant få en "black-out". Her beskriver hun eksamen i hørelære:

Det ble helt blokkert for meg, jeg greide nesten ikke å... jeg vet ikke hva som skjedde, men jeg fikk sånn derre 'black out'...og jeg synes det var litt pinlig, for jeg hadde jo øvd ganske mye. (1)

En følelse av å plutselig ikke huske noe, ikke klare noe. Og for denne informanten så hadde det ikke med manglende forberedelse å gjøre, det var noe annet som blokkerte for henne. Og hun forklarer at når hun blir nervøs mister hun konsentrasjonen, blir fjern, klarer ikke å hente fram det hun kan. Og denne mangelen på konsentrasjon mener jeg informant 3 forklarer fint:

Man tenker bare et ord liksom, man tenker NEI. Nei, nei, nei. Du tenker ikke 'nå er jeg dårlig dette klarer jeg ikke'. Men du tenker rett og slett bare nei. Og det ordet setter seg og det får opp pulsen og aktivitetsnivået i kroppen. Fordi du sitter og konsentrerer deg, og når du ikke får til noe så blir du så nervøs. Særlig når du veit det sitter noen som skal gi deg karakter. Det blir bare noen få destruktive tanker, men nok til at du ikke kommer inn i flyten. (3)

Når man vet at det sitter noen der som skal gi deg karakter så kan det utløse ekstra nervøsitet. Han forklarer dette som en av årsakene til at han blir nervøs. Det å skulle bli vurdert trigger altså mestringsmotivet, men når man bommer på en oppgave, så innser man at sjansene for å lykkes minsker og man går over til å få angst for å mislykkes, redd for å skuffe seg selv, redd

for å ikke vise hva man kan. Det er en kjent situasjon, man vet hva man går til, og man vet hvilke konsekvenser det får hvis man ikke klarer det.

Det samme kan vi imidlertid også se hvis det er noe ukjent. Man vet ikke hva man går til, man vet ikke om man vil klare det. En informant forklarer grunnen til at hun ble så nervøs var at hun ikke visste hva hun gikk til. Usikkerheten kan ligge i nettopp at hun skal bli vurdert, og vi kan bruke Atkinsons modell til å forstå at hun var usikker på sjansene for å klare oppgavene. Siden hun ikke visste hvor vanskelige de var, eller hva som krevdes for å få en god karakter, så vil det være så mye usikkerhet knyttet til sjansene for å lykkes, og dette gjorde henne nervøs.

I følge Heckhausen som jeg nevnte i forrige avsnitt, så er angstmotivet og mestringsmotivet relativt stabile trekk ved en person som han mener individet under oppveksten har bygget opp. Dette er grunnleggende, generelle handlingsretningslinjer, der de mestringsmotiverte har et offensivt mønster og de angstmotiverte har et defensivt mønster (Rand 1991:135). Man er ikke født med et tankemønster, men man har lært seg det. Dersom angstmotivet er lært, er det rimelig å trekke den slutningen at det også kan endres gjennom ytterligere læring. Og det er her vi finner håpet for å fortsette vår undervisning og kunne jobbe med angstmotiverte elever.

Informantene hadde tanker om hvilke løsninger som skal til for å komme seg gjennom nervøsitet. En informant svarte kort og godt: ”Man bør få frem et smil!”(3) Svaret kom ganske så raskt og uten at han måtte tenke seg lenge om, og det gjorde at jeg faktisk tror at dette vil være løsningen for ham og kanskje også for mange andre. For hva skjer når man smiler? Når vi ler eller smiler, produserer kroppen endorfiner som er stressdempende, og vi vil få mer ro til å gjennomføre oppgaven. Informanten forklarer videre hvordan han kommer seg ut av stressende situasjoner, der de destruktive tankene holder på å få overtaket på ham:

Å havne i en sånn negativ fokus på seg og sine evner gjør at man setter seg selv i tvil, og så blir man i tvil om hva som skjer fremover. I stede for å koble ut og klare å legge bort det nei-ordet, klare å tenke ja i ett sekund..(3)

Hans løsninger er altså: *smile og tenke ja!* Hva er det som skjer i hodet ditt da? Eller hva skjer med innstillingen din? Hva er forskjellen på å si nei og å si ja til seg selv? Hvis man sier nei, så sender man en beskjed til seg selv at dette får jeg ikke til, og sjansen er stor for at man begynner å tro på det. Da vil du mest sannsynlig ikke få det til. Dette snakket jeg om i forbindelse med selvvurdering, at hvis man begynner å si nei, så begynner man å si at man føler at man ikke klarer det, og dette predikerer resultatet. Det blir deretter. Sier man derimot

ja, vil man kanskje begynne å tro på dette, og da er sjansen større for at man skal få det til. Man tror at man vil lykkes med oppgaven og da øker mestringsmotivet.

Kan man ”styre” hjernen på denne måten? Er det ikke det idrettsutøvere gjør når de skal komme seg over en list som ligger flere centimeter over deres egen høyde. Man må tenke: dette klarer jeg, jeg kommer meg fint over denne lista. Først da er man vel i stand til å kanskje komme i nærheten av å klare det. Det samme skulle vel gjelde for andre situasjoner der du opplever at du har et hinder du skal over.

I tillegg til å selv prøve å tenke at sjansen for å lykkes er stor, så legger en annen informant vekt på å få verdien av å mislykkes til å bli liten:

Det å lære seg til å tenke at det gjør ikke noe om jeg gjør det dårlig, det er liksom det som må til...(4)

Her er vi ved kjernen i prestasjonsmotivasteori. Hvis man har et sterkt ønske om å unngå å mislykkes, vil man fort vegre seg for å starte på oppgaver i det hele tatt. Denne informanten mener at hemmeligheten ligger i å tenke at det ikke gjør noe om resultatet blir dårlig. Dermed minskes trolig motivet for å unngå å mislykkes, og dermed kan man friere gå i gang med oppgaven.

Er det vår utfordring som lærer å hjelpe til med å minske verdien av å mislykkes? Altså skal man som lærer legge vekt på at det ikke er så farlig om man gjør det dårlig? Dette vil muligens oppleves litt konfliktfylt, da man som lærere jobber for at elevene skal få det til og at de skal få lyst til å lykkes. Men er det noen motsetning mellom å få lyst til å lykkes og å tenke at det ikke er så farlig om man mislykkes?

AVSLUTNING OG DIDAKTISKE REFLEKSJONER

5 studenter møter et fag. Et fag de opplever som et kunnskapsfag, et praktisk og et nyttig fag. Men også som et prestasjonsfag, et fag som er knyttet opp mot musikalitet og et fag som kan være stressende. Et fag som krever at du jobber masse og at du jobber jevnt. Du må prestere foran de andre på gruppa, og dine kunnskaper blir synlige og det kan oppleves som sårbart å blir hørt på denne måten.

Jeg traff 5 studenter som var veldig forskjellige. For å tydeliggjøre denne forskjellen, vil jeg sette det litt på spissen.

Informant 1 hadde lav faglig selvtillit, liten tro på seg selv. *Informant 2* var engstelig for å gjøre feil og synes faget var skummelt. *Informant 3* synes faget var viktig og tenkte positivt om sine evner, men brukte ikke så masse tid på faget. *Informant 4* hadde høy selvoppfatning, så på seg selv som faglig flink, var konkurranseinnstilt og ville gjøre det best mulig. *Informant 5* synes ikke faget var så viktig og hadde ikke behov av å gjøre det bra. Hvordan kan selvoppfatningen påvirke prestasjonen i hørelære?

I følge en del teorier om selvoppfatning, er noen trekk relativt stabile og selvforsterkende. Det er en sirkulær prosess mellom det du har med deg, det nye du møter og hvordan du tolker dette. Hvordan de ser på sin faglige kompetanse før de kommer, har konsekvenser for hvordan de etter hvert vil prestere. Har du høyt selvverd tar du lettere utfordringer og er ikke redd for å prøve nye ting, men har du lavt selvverd vil du være mer engstelig for å eksponere deg. Ser du på faget som en del av deg selv, vil nederlag i faget påvirke deg sterkere enn om du ikke gjør det. Hvis faget ikke er viktig vil det heller ikke være viktig for deg å gjøre det bra og verken prestasjonen eller resultatet vil i stor grad preges av selvoppfatningen din.

Den bagasjen du kommer med vil altså være med å påvirke din innstilling til faget, og din innstilling til faget og deg selv vil påvirke prestasjonen. Hvordan de tror at de kommer til å gjøre det og hvilke forventninger de har til seg selv, vil være med å påvirke prestasjonen. Bør ikke derfor denne bagasjen sjekkes ved skolestart?

Selv om trekkene kan være stabile er de ikke upåvirkelige. Selvoppfatningen påvirkes av hvor viktig vi opplever at faget er, hvor viktig prestasjonen er. Opplevs faget som viktig vil resultatene i faget være med å påvirke din selvoppfatning i faget, men den kan også

påvirke ditt generelle selvverd. Det avhenger av om du ser på prestasjonen i faget som en del av deg selv.

Videre påvirkes selvoppfatningen av hvordan du tolker dine prestasjoner. Personer med høyt selvverd vil styrke denne ved å tilskrive suksess til egne evner, mens nederlag tolkes som noe man selv ikke har kontroll over. Påvirkning av selvoppfatningen skjer også gjennom andres vurdering, hva man tror andre tenker om oss og ved å sammenligne oss med andre. Homogene grupper og små klasser vil imidlertid være med å redusere presset både på sammenligning og på at ikke så mange vil se prestasjonen din.

Selvoppfatningen får stor betydning for motivasjon og dermed hvordan man jobber med faget og dette gir seg utslag i prestasjonen. I en prestasjonssituasjon dras man på den ene siden mot ønsket om å oppnå suksess og på den andre siden, mot ønsket om å unngå å mislykkes. Det motivet som er sterkest, styrer din prestasjon. Er du redd for å mislykkes vil du velge oppgaver og tolkningsmønstre som beskytter din selvoppfatning. Det er imidlertid ikke positivt å beskytte en lav selvoppfatning. Personen med lav prestasjonsmotivasjon og redsel for å mislykkes, vil forsterke denne lave selvoppfatningen gjennom sin tolkning av resultatene og kommer seg dermed ikke ut av den onde sirkelen.

En sentral måte selvoppfatningen kan påvirke prestasjonen i hørelære, er hvordan studentene tolker sine prestasjoner. Hvordan tolker disse 5 informantene sine prestasjoner? Det var vanskelig å få tak i fordi vi ikke var i en prestasjonssituasjon og det kan være vanskelig å frembringe hvordan man reagerer i den situasjonen. Men det vi kan vite litt om er hvordan de mest *sannsynlig* vil tolke sine resultater. Dette kan vi gjøre på bakgrunn av den teori vi har om selvoppfatning. Våre årsakstolkninger vil være selvforsterkende for den selvoppfatningen vi har og også hvordan vi velger oppgaver og hvilken betydning de har for oss.

Informant 1 vil trolig tilskrive gode resultater som flaks. Flaks er en ytre ustabil årsak som gjør at hun i neste omgang ikke vil forvente å gjøre det bra så sant ikke hun har flaks igjen. Hun sier imidlertid også at hun kan gjøre det bra hvis hun øver masse. Dette viser en mer positiv tendens, da innsats er en kontrollerbar faktor.

Informant 2 vil kanskje velge oppgaver som er for vanskelige slik at hun får bekreftet at hun ikke er god nok og at det er et skummelt og vanskelig fag. Hvis man velger oppgaver som er for vanskelige beskytter man sin selvoppfatning fordi ingen kunne forvente at hun skulle klare en så vanskelig oppgave.

Informant 3 har en trygg selvoppfatning, men klarer ikke øve så masse at prestasjonen blir best mulig. Innsatsen er nok en gang en kontrollerbar faktor som han selv kan justere, og dette vet han. Han vil heller ikke la resultatene påvirke hans selvoppfatning negativt.

Informant 4 viste den høyeste selvoppfatningen og vil trolig styrke denne gjennom å tolke sine suksesser til indre årsaker, som evner. Når han gjør det dårlig vil det være uflaks eller at han var for dårlig forberedt.

Informant 5 opplever ikke at faget er så veldig viktig. Hun hadde et optimistisk syn på at alle kan lære seg dette faget hvis de vil. Hun vil trolig tolke suksess i retning av det kontrollerbare og nederlag er uflaks eller mangel på innsats.

Forskjellig bagasje, forskjellig tolkningsmønster, selvforsterkende prosesser. Slik kommer de med en selvoppfatning som påvirker deres prestasjoner som igjen tolkes på en slik måte at selvoppfatningen forsterkes og påvirker prestasjonen i neste omgang igjen. Dette kan føre til at de sterke blir sterkere og de svake blir svakere.

Hvordan forholder man seg til dette? Hvordan skal vi gjøre prestasjonen bedre? Prestasjonsaspektet i hørelære stiller en del andre krav til læreren enn i en forelesningstime. Gruppene deles inn etter nivå, men de deles ikke inn etter selvoppfatning. Hvis vi hadde disse 5 informantene i samme gruppe, har læreren utfordringen i forhold til å vite hvem som trenger hva. Det er ikke alltid at rådet om å gå hjem og øve mer vil hjelpe alle. I et tilfelle kan han gi store utfordringer og trenger ikke komme med verken verbal overtalelse eller masse ros etterpå. Mens i neste tilfelle må han gi oppgaver som er middels vanskelige og hjelpe til å tolke suksess som noe studenten selv har kontroll over, noe studenten selv kan påvirke. Og han må i et annet tilfelle gi gode mestringserfaringer med en forsiktig progresjon slik at personen sakte men sikkert kan bygge opp sin selvoppfatning. For noen må han også forklare viktigheten av faget slik at de skal engasjere seg og se verdien av å øve. Og til slutt nevner en informant at han kunne trenge å bli presset enda hardere.

Bildet på forsiden av oppgaven viser en tribune med mange blå like stoler. I det en person setter seg på en stol blir bildet forandret. Og jo flere som setter seg, jo mer komplekst blir bildet. Det blir flere å forholde seg til. Min far har alltid sagt: ”rettferdighet er ikke å behandle alle likt. Rettferdighet er å behandle folk ulikt, fordi vi ikke er like.” Imsen nevner at en løsning vil være at undervisningen må varieres slik at ikke alle elvene stilles overfor samme krav (1996:261-262).

I hørelæretimen må vi se hva de har med seg og lære hvordan de oppfatter seg selv slik at vi kan bruke dette til å hjelpe dem å prestere bedre. Vi må unngå at de blir så nervøse at de ikke klarer å prestere. Og da kan vi kanskje avlive myten om at hørelære er et skummelt fag?

LITTERATURLISTE

- Blix, Hilde (2004) *Notelesning, hva slags lesing er det?* Tromsø: Eureka forlag.
- Blix, Hilde og Bergby, Anne Katrine (2007) *Øre for musikk. Om å undervise i hørelære.* Oslo: Unipub.
- Evenshaug, Oddbjørn og Halle, Dag (1981) *Barne- og ungdomspsykologi.* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Edlund, Lars (1966) *Modus Vetus. Gehörsstudier i dur/moll-tonalitet.* Stockholm: Nordiska Musikförlaget.
- Gaustad, Anne Magnhild (2003) *Musikkstudenters psykososiale arbeidsmiljø.* Oslo: Hovedfagsoppgave i musikkpedagogikk, NMH.
- Hanken, Ingrid og Johansen, Geir (1998) *Musikkundervisningens didaktikk.* Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Hiim, Hilde og Hippe, Else (1998) *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, Gunn (1998) *Elevers verden. Innføring i pedagogisk psykologi* Trondheim: Tano Aschehoug.
- Imsen, Gunn (1997) *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk.* Tano Aschehoug, Universitetsforlaget.
- Johansen, Geir og Kalsnes, Signe og Varkøy, Øyvind (red.) (2004) *Musikkpedagogiske utfordringer.* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Johansen, Niels Eskild (1983) *Hørelære. Melodi i dur og moll.* Oslo: Norsk Musikforlag.
- Jørgensen, Harald (1993) *Hovedoppgaven: skikk og bruk i oppgavearbeidet.* Oslo: Novus.
- Karpinski, Gary S. (2000) *Aural Skills Acquisition* Oxford: Oxford University Press.

- Kruse, Gro Shetelig (2001) *Hva hører du?* Oslo: Gyldendal.
- Kvale, Steinar (1997) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lygren, Erlend (2003) *Musikk, kropp og rytmisk hørelære* Oslo: Hovedfagsoppgave i Musikkvitenenskap, Universitetet i Oslo.
- Lyngstad, Helle (1996) *Prestasjonsangst hos musikkstudenter* Oslo: Hovedoppgave i Musikkpedagogikk, Norges Musikkhøgskole.
- Nielsen, Frede V. (1998) *Almen Musikdidaktik* København: Akademisk forlag.
- Pratt, George (1990) *Aural Awareness: principles and practice* Oxford: Oxford University Press.
- Rand, Per (2003) *Mestringsmotivasjon*. Oslo: Universitetsforlaget. Pedagogisk Forskningsinstitutt.
- Reitan, Inger Elise (2006) *Gehørtrening – i praksis* Oslo: NMH-Publikasjon.
- Reitan, Inger Elise (2006) *Stress and wellbeeing in aural training*. Guilford School of music, Forelesningsnotat.
- Ruud, Even (1979) *Musikkpedagogisk teori*. Oslo: Norsk musikkforlag AS.
- Skaalvik, Einar M. og Skaalvik Sidsel (2005) *Skolen som læringsarena. Selvopppfatning, Motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sloboda, John (2005) *Exploring the musical mind. Cognition, emotion, ability, function*. Oxford: Oxford University Press.
- Stensaasen, Svein og Sletta, Olav (1996) *Gruppeprosesser*. Læring og samarbeid i grupper. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, Tove (2003) *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.